Niveau(x) d'enseignement: 1 Numero EDUQ : 8270916
Centre d'intérêt: 751

Université Laval (Québec, Québec) Centre d'étude et de recherche en pédagogie du langage oral et écrit.

Recherche opération-lecture, mai 1967 à juillet 1969 : rapport / préparé et présenté par le Centre d'étude et de recherche en pédagogie du langage oral et écrit de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval ; [pour] la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. -- [Sainte-Foy] : La Fédération, Direction générale de la gestion scolaire, 1970.
250 f. : ill. ; 28 cm.

Document: 4147. Dossier: 372. Bibliographie: f. 250.

Cote Dewey: 448.007'0714/U58r Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Méthode d'enseignement *Enseignement correctif *Français (Langue) *Lecture *Difficulté de lecture *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Opération-Lecture (Projet) *Clinique de lecture de Montréal (Québec) *Université Laval (Québec, Québec) Faculté des sciences de l'éducation

Identificateur(s) de sujet: *Entrainement perceptuel

Rapport de recherche du projet Opération-lecture, lancé au printemps 1967 par la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec en vue d'améliorer le rendement en lecture des élèves des niveaux primaire et secondaire. Le projet combine en une seule opération les hypothèses de diagnostic et de prognostic élaborées par les responsables de la Clinique de lecture de Montréal et ceux du CERPLOE de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Le document contient trois rapports couvrant les deux premières étapes de l'Opération-lecture: 1. Expérience-pilote à Sillery; 2. Expérimentation avec témoins purs, 1967-68; 3. Expérimentation avec témoins dans l'extension et témoins purs, 1968-69.

L'expérience-pilote à Sillery s'est effectuée au cours des mois de mai et de juin 1967. L'expérimentation dans un nombre restreint de commissions scolaires, régionales et locales, a duré deux ans, de septembre 1967 à juin 1969, et a été accompagnée, pour la deuxième année (1968-69), d'une première étape de généralisation, appelée "extension", qui a servi de contre-épreuve à la recherche, afin d'éliminer certains effets - halo, Hauthorne... - qui n'ont pu être amortis ou neutralisés lors de la première année de l'expérimentation (1967-68).

Les résultats suivants se dégagent: 1. les effets positifs de l'Opération-lecture ont été plus évidents au niveau primaire qu'au niveau secondaire, du moins quant à la vitesse de lecture et au

rendement en compréhension; 2. le matériel d'enquête est encore à roder pour certains degrés scolaires; 3. le matériel d'entraînement au lexicoscope est grandement déficient; 4. il reste encore à démontrer si l'entraînement persiste après un an ou deux, ou s'il faut le répéter.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270916

La Fédération des commissions
scolaires catholiques du Québec

RECHERCHE OPERATION-LECTURE

mai 1967 à juillet 1969

RAPPORT

Direction générale
de la gestion scolaire

Juin 1970

Document: 4147
Dossier: 372

RECHERCHE OPERATION -LECTURE

mai 1967 à juillet 1969

Commanditée par la Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec.

Effectuée par le Centre d'étude et de recherche en pédagogie du langage oral et écrit de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval, Québec.

RAPPORT préparé et présenté par le CERPLOE

octobre 1969

OPERATION-LECTURE

ETAPE no 1

PRE - EXPERIMENTATION

SILLERY mai-juin 1967

La Fédération des Commissions Scolaires Catholiques du Québec, connue sous le sigle F.C.S.C.Q., a lancé, au printemps 1967, le projet OPERATION-LECTURE destiné, dans son but premier, à améliorer le rendement en lecture des élèves des cycles élémentaire et secondaire de la province de Québec.

En vue d'établir les conditions les plus favorables à la réalisation de ce projet et d'assurer la mise sur le marché pédagogique d'un matériel d'entraînement à la lecture rapide le plus adéquat possible et de méthodes d'utilisation des plus valables, la FCSCQ a chargé le Centre de Recherche et d'Etude en Pédagogie du Langage Oral et Ecrit (CERPLOE),de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval, de tout l'aspect recherche de l'Opération-Lecture.

Le présent rapport contiendra tout ce que l'équipe du CERPLOE a cru utile d'inclure pour tenter de jeter le plus de lumière possible sur les nombreuses facettes et implications que la recherche a pu présenter au cours des deux années qu'elle a durées, compte tenu des multiples aspects sous lesquels elle s'est effectuée et des divers facteurs qu'elle a mis en jeu et en inter-action.

Après une brève introduction historique, on trouvera donc ici exposés les buts, les moyens et les résultats des trois étapes de la recherche Opération-Lecture depuis son lancement.

INTRODUCTION

L'Opération-Lecture a été lancée à la suite d'une prise de conscience exprimée par le Service Pédagogique de la FCSCQ devant les difficultés en lecture qu'avaient présentées les élèves de 7ème et de 8ème années de la Régionale Mille-Isles lors d'un sondage effectué par la Clinique de Lecture de Montréal, en collaboration avec la direction pédagogique de cette régionale, au cours de l'année scolaire 1966-1967.

Sur un échantillon de 1500 élèves, en effet, on en avait trouvé 55% qui ne lisaient qu'à un niveau de 4ème année ou même à un niveau inférieur.

Devant la gravité de ce problème, la FCSCQ avait alors approché les responsables de la Clinique de Lecture pour élaborer avec eux une Opération-Lecture destinée à améliorer le rendement en lecture des élèves du secondaire.

Or, en même temps, à l'Université Laval, deux professeurs de la faculté des Sciences de l'Education se préoccupaient des difficultés en lecture qu'éprouvaient les élèves du niveau élémentaire et plus particulièrement ceux des trois premières années, où se structurent les mécanismes de base en lecture.

Ces deux mêmes professeurs rencontrèrent donc, eux aussi, les responsables de la Clinique de Lecture et formèrent avec eux le projet d'organiser une vaste expérience d'entraînement perceptuel au niveau élémentaire.

La FCSCQ accepte volontiers de prendre à sa charge également le projet concernant le niveau élémentaire et favorisa immédiatement la mise sur pied et l'exécution d'une expérience-pilote pour vérifier l'efficacité d'un entraînement perceptuel chez des élèves du niveau élémentaire, afin de combiner en un seul projet, en une seule Opération-Lecture, les hypothèses de diagnostic et de pronostic qu'avaient élaborées les responsables de la Clinique de Lecture et ceux du CERPLOE de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval.

Trois étapes furent donc décidées dès le point de départ:

1. Expérience-pilote à Sillery.
2. Expérimentation dans une trentaine de commissions scolaires, régionales et locales.
3. Généralisation, si l'étape 2 s'avérait concluante.

Le présent rapport ne fait état que des recherches et des études expérimentales qui ont été faites au cours des deux premières étapes qui ont duré, dans leur ensemble, de mai 1967 à juin 1969.

L'expérience-pilote à Sillery s'est effectuée au cours des mois de mai et de juin 1967.

L'expérimentation dans un nombre restreint de commissions scolaires, régionales et locales, a duré deux ans, de septembre 1967 à juin 1969, et a été accompagnée, pour la

deuxième année (1968-69), d'une première étape de généralisation, appelée "extension", qui a servi de contre-épreuve à la recherche, afin d'éliminer certains effets - halo, Hawthorne... - qui n'ont pu être amortis ou neutralisés lors de la première année de l'expérimentation (1967-68).

Nous présenterons donc, successivement, trois rapports couvrant les deux premières étapes de l'Opération-Lecture, dans l'ordre suivant:

1. Sillery, mai-juin 1967.
2. Expérimentation avec témoins purs, 1967-68.
3. Expérimentation avec témoins dans l'extension et témoins purs, 1968-69.

SILLERY 1967

Prenota.- Il nous a été impossible de revoir les données de l'expérimentation effectuée à Sillery en 1967. Nous reproduisons donc ici, succinctement, le rapport qui avait été produit par le CERPLOE en juillet 1967.

.-.-.-.-.-.-.-.

L'expérience que nous relatons ici a été menée du 24 avril au 10 juin 1967 - soit durant six semaines - dans trois écoles de la cité de Sillery, auprès des élèves de quelques-unes des classes de 2ème et de 4ème années qui s'y trouvaient.

Ces groupes scolaires particuliers - 2ème et 4ème années - avaient été choisis en fonction même des buts de cette première expérimentation: démontrer l'influence d'un entraînement perceptuel sur le rendement en lecture au niveau élémentaire.

Il fallait donc une population d'élèves qui savaient effectivement lire, soit parce que tout en étant encore en apprentissage ils avaient dépassé, en principe tout au moins, le stade du simple décodage - ce qu'on présume être le niveau de lecture atteint par les élèves de fin deuxième année - soit parce qu'ils n'étaient plus sujets à un apprentissage systématique de la lecture, l'organisation scolaire ne prévoyant plus pour eux d'enseignement spécifique à la lecture, ce qui est le cas, au Québec, dès le début de la quatrième année.

L'entraînement perceptuel fut assuré par l'équipe du CERPLOF, tant pour la manipulation des appareils que pour la conduite des séances d'entraînement et de testing.

Les séances d'entraînement durèrent environ 30 minutes chacune et se présentèrent trois fois dans l'horaire hebdomadaire des classes expérimentales: les lundi, mercredi et vendredi avant-midi.

Les salles de classe avaient été pourvues de moyens d'obscurcissement relatif, et les techniciens devaient se déplacer, avec tout le matériel d'entraînement, d'une salle à l'autre pour desservir toutes les classes touchées par l'expérience.

Le programme d'entraînement ne comporta que du matériel perceptuel: images, signes, chiffres, lettres ..., réparti à travers différents types d'exercices de motilité oculaire, de perception réfléchie à haute voix ou silencieusement et de discrimination visuelle. Dans le cas des images, on en exploitait les valeurs sémantiques et catégorielles par des exercices de langage oral.

Pour tout ce matériel projeté sur écran, deux appareils seulement furent utilisés systématiquement: le "Controlled Reader" (baptisé depuis "lexicoscope"), et le Tach-X ou tachistoscope de EDL (Educational Development Laboratories, Huntingdon, N.Y., U.S.A.).

A la fin de chaque séance d'entraînement, le technicien ramassait les cahiers de rendement que les élèves avaient remplis au cours de l'exercice.

Pour mesurer le rendement en lecture, tant en mots/minute qu'en compréhension, on eut recours à un texte de 450 mots, "Le Soleil", suivi d'un questionnaire à choix multiple comportant 15 questions. (cf. appendice)

Ce texte fut utilisé en 2ème et en 4ème années, au début et à la fin de l'expérience de six (6) semaines d'entraînement perceptuel, tant dans les classes expérimentales que dans les classes témoins.

Malheureusement, une fuite administrative voulut qu'une copie du texte restât entre les mains de quelques institutrices des classes testées au début de l'expérience. Sans mauvaise intention, bien au contraire, ces institutrices utilisèrent le texte Le Soleil comme texte de lecture et d'explication. L'on put, fort heureusement, être averti du fait avant de compiler les résultats de l'expérimentation, mais cela nous valut la perte de précieuses données pour l'interprétation des résultats.

Le testing fut conduit par l'équipe du CERPLOE, l'institutrice demeurant dans sa classe lors de la passation du test. Elle fut aussi invitée à collaborer lors de l'inscription, par l'élève, du temps qu'il avait mis à lire le texte.

La correction du questionnaire fut aussi assurée par le CERPLOE.

La compilation des résultats se fit selon les modes statistiques suivants:

- moyenne arithmétique et sigma;
- augmentation absolue et relative;
- taux d'accroissement ou de gain.

(Nous définirons ces mesures à l'occasion des tableaux qu'elles nous ont permis de construire).

Trois hypothèses avaient alors été formulées, avant d'entreprendre l'expérience:

1. Un entraînement perceptuel de 6 semaines accroît la vitesse en lecture, chez des enfants de 2ème et de 4ème années.
2. L'augmentation de la vitesse en lecture ainsi acquise ne diminue pas la compréhension.
3. Le rendement scolaire, particulièrement en français et en calcul, profite d'un tel entraînement.

La population touchée par l'expérience connut un rajustement par suite de la mésaventure décrite plus haut:

en 2ème année, l'on récupéra 59 élèves expérimentaux
et 22 élèves témoins;

en 4ème année, il se trouva 91 élèves expérimentaux
et 34 élèves témoins.

Nous allons maintenant considérer successivement les résultats de l'expérience en 2ème puis en 4ème année.

SILLERY - 2ème année

Résultats au test de lecture (vitesse et compréhension)

	VITESSE Mots/minute		COMPREHENSION en % sur 15 questions	
	Avril	Juin	Avril	Juin
Classes	88	122	72	80
expérimentales	73	107	67	75
	54	119	53	58
Classe témoin	44	59	59	60

Ce tableau nous indique une augmentation générale, tant en vitesse qu'en compréhension tant dans les classes expérimentales que dans la classe témoin, mais augmentation variable d'une classe à l'autre et d'un groupe à l'autre.

Afin de nous permettre une analyse plus serrée de ces augmentations, nous allons les traduire sous forme d'indices.

Indices d'augmentation dans le rendement au test de lecture.

	VITESSE Mots/minute		COMPREHENSION en % sur 15 questions	
	Augm.	Indice	Augm.	Indice
Classes	34	1.39	8%	1.11
expérimentales	34	1.47	8%	1.11
	65	2.22	5%	1.09
Classe témoin	15	1.34	1%	1.02

L'indice d'augmentation, ou augmentation relative, s'obtient en divisant le rendement de juin par celui d'avril.

L'indice d'augmentation, tant en vitesse qu'en compréhension, semble favoriser les classes expérimentales dans leur ensemble, mais en compréhension les différences d'indices entre les classes expérimentales et la classe témoin ne paraissent pas, a priori, tellement significatives.

C'est que l'indice d'augmentation ne rend pas compte de l'augmentation absolue. En effet, il n'indique que de combien le résultat en juin est supérieur à celui de la première passation en avril.

Il nous faut donc rendre compte des mouvements d'accroissement à l'intérieur de chaque classe. Ce qui est intéressant, en effet, c'est ce que chaque élève a réalisé de gain, en moyenne, au cours des six semaines qu'a durées l'expérience.

Dans son volume "Language of Social Research", Hovland nous propose une formule de taux d'accroissement moyen que nous appliquerons ici aux gains manifestés en vitesse de lecture par nos classes expérimentales et la classe témoin:

$$\frac{\text{Rendement en juin - rendement en avril}}{\text{Seuil de rendement - rendement en avril}}$$

(le seuil de rendement a été fixé ici à 1 sigma de la moyenne obtenue par le meilleur groupe, soit: 122 Mots/minute

+ 1 sigma 40

seuil: 162 Mots/minute)

Appliqué aux rendements en avril et en juin des classes de 2ème année, ce taux d'accroissement moyen donne le tableau suivant:

SILLERY - 2ème année

Taux d'accroissement en vitesse:	avril	juin	seuil	taux
Classes expérimentales	88	122	162	45.9
	73	107	162	38.2
	54	119	162	60.1
Classe témoin	44	59	162	12.7

Si l'on considère maintenant la compréhension en lecture, nous obtenons un seuil de: 80 + 20 = 100, et la formule étant appliquée aux rendements en avril et en juin nous obtenons le tableau suivant:

Taux d'accroissement en compréhension:	avril	juin	seuil	taux
Classes expérimentales	72	80	100	28.6
	67	75	100	36.4
	53	58	100	10.6
Classe témoin	59	60	100	2.4

Fait intéressant à noter, la classe expérimentale qui "partait" en avril avec un rendement inférieur aux deux autres en vitesse a été celle qui a présenté le plus grand accroissement. Par contre, en compréhension, elle est demeurée inférieure aux deux autres, tant au début qu'à la fin de l'expérience. Ce fait est à rapprocher de celui que cette classe ainsi que la seule classe témoin étaient considérées comme "faibles" dans le classement scolaire et venaient effectivement de la même école, située dans le quartier dit socio-économiquement inférieur de la cité de Sillery, alors que les deux autres classes expérimentales venaient du quartier dit socio-économiquement supérieur.

Considérons maintenant les résultats de l'expérience dans les classes de 4ème année.

SILLERY - 4ème année

La population touchée par l'expérience en 4ème année à Sillery, en 1967, se distribuait ainsi: 4 classes expérimentales et 2 classes-témoins.

Nous allons combiner dans le prochain tableau les rendements en avril et en juin, la différence absolue entre ces deux rendements, l'indice d'augmentation relative et le taux d'accroissement calculé sur la même base que pour les résultats de 2ème année: la moyenne du meilleur groupe + 1 sigma nous servant de seuil de rendement.

Taux d'accroissement en vitesse: seuil: 287 + 127 Mots/minute.

	avril	juin	augm.	indice	taux
Classes expérimentales	129	167	38	1.29	13.3
	201	257	56	1.28	26.2
	183	211	28	1.16	12.1
	171	287	116	1.67	47.7
Classes témoins	157	154	-3	-0.98	-0.1
	128	160	32	1.25	11.1

Taux d'accroissement en compréhension: 93 + 22 étant le seuil.

	avril	juin	augm.	indice	taux
Classes expérimentales	73	76	3	1.04	7.14
	82	88	6	1.09	18.18
	91	93	2	1.02	8.33
	76	82	6	1.07	15.38
Classes témoins	82	86	4	1.05	12.12
	91.6	91.5	-0.1	-0.99	-0.46

INTERPRETATION DES RESULTATS de l'étape "Sillery - 1967".

Avec deux ans de recul, les conclusions et corollaires inscrits dans le rapport original doivent être re-considérés sous une nouvelle optique, qui tienne compte des recherches et expérimentations opérées depuis dans les cadres du vaste projet initial. Il nous semble donc présomptueux, en 1969, de tirer d'autres conclusions et d'autres interprétations d'une expérience passée, sans craindre de les entacher de considérations appartenant à l'ensemble du projet Opération-Lecture.

Disons quand même que cette interprétation doive se faire en tenant compte des quelques remarques suivantes:

1. Sur le plan de la population touchée par l'expérience, nous avons vu qu'il avait fallu abandonner quelques classes, expérimentales et témoins, ce qui avait eu pour effet de ne nous laisser qu'une classe-témoin en 2ème année, et des plus faibles, et que deux classes-témoins en 4ème année, très hétérogènes.

   Les comparaisons entre classes expérimentales et témoins doivent donc être faites prudemment et tenir constamment compte des différences en nombre d'élèves et en niveau socio-économique et même en rendement scolaire général.

2. Il nous est impossible, comme il nous l'avait été en 1967, d'établir quelque relation que ce soit entre les gains réalisés par les élèves des classes expérimentales et témoins en vitesse et en compréhension et leur rendment scolaire en français ou en calcul écrit, comme nous souhaitions le faire conformément à l'une de nos hypothèses de départ.

Car, même si les examens de juin vinrent de l'administration centrale, ils n'étaient pas uniformes pour les élèves d'un même degré: il y eut, en fait, trois examens différents pour nos cinq classes de 2ème année, et trois autres examens différents pour nos huit classes de 4ème année.

Cependant, comme le soulignait le rapport original, aux dires des institutrices des classes expérimentales, l'entraînement perceptuel aurait eu quelques effets positifs sur le comportement de leurs élèves, surtout dans les domaines de l'attention auditive et visuelle, de la mémorisation, de la disponibilité à entreprendre les tâches scolaires, etc.

3. Nos tableaux statistiques nous permettent de constater que l'accroissement le plus fort, en vitesse de lecture, s'est manifesté dans les classes dites "faibles". A Sillery, la politique de classement scolaire est celle du classement homogène. Cette remarque est fort intéressante, surtout si l'on considère le fait, comme nous le faisions remarquer plus haut, que cette "faiblesse" en est une à la fois de rendement scolaire et de statut socio-économique. Cela devrait d'ailleurs faire l'objet d'expérimentations ultérieures dans les domaines de l'infériorité socio-économique jusqu'à ceux de la déficience sensorielle et même mentale.

4. Nous pouvons remarquer, également, que les taux d'accroissement, en vitesse et en compréhension, sont moindres en 4ème qu'en 2ème. Le programme d'entraînement, contenu et durée et rythme, les techniciens chargés des appareils, les mesures, tout cela fut pourtant identique d'un degré à l'autre.

Cela pourrait tenir aux quelques considérations suivantes qui, sans vouloir être explicatives de la différence de rendement, peuvent jeter un peu de lumière sur le problème de l'interprétation de ces différences.

a) Il faut tout d'abord souligner ce que l'on pourrait appeler le "poids culturel" du texte LE SOLEIL utilisé comme mesure en vitesse et en compréhension. Le thème était on ne peut plus familier aux enfants, et nombre de questions - on peut le vérifier en appendice - peuvent paraître faire appel à des expériences déjà vécues par les enfants autour de ce phénomène. Il est donc difficile d'affirmer - comme pour tout texte de lecture - que seule une lecture attentive du texte LE SOLEIL pouvait apporter aux enfants les informations dont ils avaient besoin pour répondre aux 15 questions qui formaient le questionnaire. Les gains en compréhension, d'une passation du test à l'autre, sont donc à interpréter dans cette optique.

b) A la lecture des tableaux, l'on peut voir que les élèves de 2ème année ont, en avril, un point de départ moyen beaucoup plus bas que les élèves de 4ème année, tant en vitesse qu'en compréhension. Or, il en va de même au point d'arrivée, en juin. Il est donc difficile d'affirmer qu'effectivement les élèves de 2ème année ont davantage profité de l'entraînement perceptuel que ceux de 4ème année, à la seule lecture des gains absolus ou même des taux d'accroissement.

c) Comme il est scientifiquement impossible de fixer un seuil maximum de rendement en lecture - sur le plan de la vitesse -

il faut en conclure - pour tenter d'expliquer les différences de gain - que l'entraînement perceptuel, dont ont diversement profité les élèves de 2ème et de 4ème années, est venu se greffer, de façons diversifiées, sur des mécanismes de décodage et de compréhension déjà montés par l'enseignement et par la maturation propre à chaque enfant, et y a eu des effets divers, selon le degré de préparation de chacun des élèves et à lire rapidement tout en comprenant les particularités "non-culturellement-déjà-acquises" qui s'y trouvaient, et à profiter de l'entraînement perceptuel dans le sens d'une augmentation corollaire de sa vitesse en lecture sans diminuer son rendement en compréhension.

d) L'essentiel, et peut-être aussi l'important, ne serait-il pas alors à remarquer que le texte LE SOLEIL ayant été construit pour des élèves de 2ème année, même des élèves de 4ème année n'arrivent pas, au cours d'une re-lecture effectuée après six semaines d'entraînement perceptuel et d'exercices de langage, à "rattraper" les informations particulières au texte qui leur permettraient de tout comprendre s'ils savaient lire effectivement?

e) Certes, sur le plan de la vitesse, toutes les classes expérimentales ont réalisé des gains, parfois assez grands. Mais si l'on compare les vitesses réalisées en juin par nos élèves de Sillery avec celles standardisées par nos voisins du sud, l'on constate qu'en deuxième année ce n'est qu'après la période d'entraînement que nos élèves atteignent la norme de 115 mots/minute avec 70% et plus de compréhension, alors que nos élèves de 4ème année atteignaient et même souvent dépassaient "leur" norme de 158, avec des moyennes en compréhension variant de 73% à 91%, avant la période d'entraînement.

f) Il est permis de conclure, à partir des cinq considérations précédentes, que les élèves de 2ème année avaient, pourrait-on dire, "plus à gagner" que ceux de 4ème année, en vitesse et en compréhension, et qu'ils ont effectivement gagné davantage par rapport à eux-mêmes, alors qu'on ne peut affirmer, en corollaire, que leur avantage numérique leur donne automatiquement une supériorité de rendement ou de profit de l'entraînement perceptuel.

SILLERY - CONCLUSIONS

Répétant ici les conclusions proposées dans le rapport original, nous pouvons avancer que:

1. L'entraînement perceptuel, tel qu'il a été donné à Sillery au cours de l'expérience de six semaines en 1967, avec les conditions et les composantes qui y ont prévalu, a accru significativement la vitesse en lecture des élèves de 2ème et de 4ème années touchés par l'expérience.

2. Loin de diminuer le rendement en compréhension, ces gains en vitesse, doublés de l'entraînement perceptuel et des exercices de langage, semblent l'avoir favorisé.

3. Les conditions de l'expérimentation ne permirent ni de confirmer ni d'infirmer l'hypothèse que l'entraînement perceptuel profiterait au rendement scolaire.

4. Plus de lumière pourrait être jetée sur les mécanismes mis en cause dans l'entraînement perceptuel et sur les rapports entre cet entraînement et le rendement en lecture, si l'on expérimentait ultérieurement sur une plus vaste ponulation, en tenant compte de divers facteurs, tels le sexe, l'âge, le niveau socio-économique, les méthodes de lecture, etc.

Signalent le rapport original,

le 17 juillet 1967,

Jean BELANGER,
Claude LANGEVIN,
professeurs à la Faculté des Sciences de l'Education,
Université Laval.

OPERATION-LECTURE

ETAPE no 2

EXPERIMENTATION

année scolaire 1967-1968

OPERATION-LECTURE 1967-68

Maternelles, 1è, 2è et 3è années

A la suite de l'expérience de Sillery, la Fédération des Commissions Scolaires du Québec prit la décision d'inviter les Commissions Scolaires de la Province à participer à une vaste "Opération-Lecture" dans le but d'améliorer le rendement en lecture des élèves des débuts des cours élémentaire et secondaire. Toutes les Commissions scolaires pouvant libérer un professeur à temps complet et se procurer les appareils et le matériel de lecture rapide, seraient admises à participer à cette expérience.

Or, les seules recherches sérieuses aboutissant à l'élaboration de programme et à la fabrication de matériel destinés à toucher les mécanismes de la lecture silencieuse nous provenaient des Etats-Unis et ils s'adressaient donc aux jeunes anglo-saxons. C'est pourquoi l'équipe du CERPLOE fut contactée afin d'élaborer ou d'adapter un matériel qui satisferait aux exigences de la logique et de la dynamique de la langue française et d'élaborer un programme d'activités qui tiendraient compte de ces exigences et des appareils qui seraient utilisés, en l'occurrence ceux de la Compagnie Educational Developmental Laboratories de Huntingdon, N.Y.

Il est à préciser que l'équipe du CERPLOE n'a accepté cette demande que pour les niveaux de maternelle et des trois premières années du cours élémentaire, étant entendu que le programme du cours secondaire était pris en charge par le service pédagogique de la FCSCQ.

L'équipe du CERPLOE a cependant accepté de recevoir tous les maîtres qui participeraient à cette "Opération-Lecture" pour un stage de trois semaines d'entraînement à la lecture rapide et au maniement des appareils à utiliser ainsi que pour des séminaires théoriques sur l'apprentissage de la lecture et sur la pédagogie propre à ces nouvelles techniques.

C'est dans ces conditions que l'équipe du CERPLOE a donc reçu une trentaine de maîtres des niveaux élémentaire et secondaire avec des préparations professionnelles et des motivations pour le moins différentes et que l'équipe a tenté d'élaborer du matériel, des programmes, des instruments de mesure qui pourraient permettre de faire de cette vaste "Opération" une recherche dont on pourrait tirer quelques conclusions d'ordre scientifique, utiles au monde enseignant et partant pour l'apprentissage de la lecture des jeunes élèves du Québec.

C'est pourquoi l'équipe a-t-elle décidé de travailler à l'élaboration de programmes d'entraînement perceptuel dont le matériel serait non-verbal.

- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE :

1.- Mesurer les effets de l'entraînement perceptuel sur le rendement en lecture, sur la rétention visuelle, sur le rendement en perception d'images à associer ou à classifier selon certains critères d'appartenance ou de similitude.

2.- Expérimenter des programmes d'entraînement perceptuel utilisant du matériel non-verbal et devant s'adresser à des groupes d'enfants des classes de maternelle, première, deuxième et troisième années.

3.- Voir comment cet entraînement perceptuel pourrait éventuellement s'intégrer à l'enseignement de la lecture de ces quat » premières années du cours élémentaire.

N.B. - Afin de faire profiter le plus d'enfants possible de cet entraînement il fut donc décidé d'élaborer un programme qui s'étendrait sur un semestre, soit sur le premier ou soit sur le second semestre de cette année scolaire 67-68. De cette façon, on pourrait travailler avec deux populations, chacune pouvant servir de témoin à l'autre durant le semestre d'entraînement.

Cependant, dans la mesure où on se demandait si un entraînement intensif d'un semestre était aussi efficace qu'un entraînement réparti sur un an, il a fallu conserver un petit nombre de classes expérimentales toute l'année et un nombre équivalent comme témoin toute l'année.

- PROGRAMMES D'ENTRAINEMENT PERCEPTUEL :

Pour rencontrer ces objectifs, des programmes d'entraînement perceptuel de niveaux différents furent élaborés en tenant compte du fait qu'aucun de ces élèves n'avait eu d'entraînement du genre auparavant mais aussi que ces élèves étant de degrés différents en étaient par conséquent à des niveaux différents d'intérêt, de motivation et de performance en lecture.

C'est pourquoi retrouve-t-on des exercices réservés particulièrement aux enfants des maternelles, dans les programmes d'entraînement américains, et que nous avons mis au programme des niveaux impliqués dans l'expérimentation. C'est aussi pourquoi retrouve-t-on un programme commun pour les élèves des 2è et 3è années.

Mais un principe plus général et d'ordre pédagogique a présidé à l'élaboration de ces trois programmes du 1er semestre et c'est celui sur lequel se basent toutes les théories du développement de la psychomotricité tel que vu par Mademoiselle Simone Ramain (directrice à l'époque de la section Recherche et Méthodes à la Chambre de Commerce de Paris) à savoir : que l'apprenti sage ne se fait pas de façon linéaire et continue mais d'une façon discontinue et concentrique. Il s'agit donc dans un programme bien équilibré de présenter des exercices de niveau de performance atteint, de niveau de performance désirable et des exercices de déclenchement de performance future.

D'autre part, il est à noter que ces programmes se limitent à un entraînement perceptuel parce que fondamentalement toutes les activités mises en jeu par l'entraînement que reçoivent les enfants sont des activités de perception visuelle s'exerçant sur différents types de matériel non-verbal :

images, une, deux ou trois à la fois,
signes diversement orientés dans l'espace,
lettres ou ensembles non-significatifs de lettres,
chiffres ou nombres...

Grâce à deux appareils fonctionnant sur deux principes différents mais complémentaires, le tachistoscope et le lexicoscope, les enfants sont ainsi entraînés à percevoir de plus en plus rapidement, à élargir leur empan visuel, à retenir des signes, des groupes de chiffres, de lettres, à reconnaître des similitudes, des dissemblances, des associations, des catégories, et surtout à orienter leur regard de gauche à droite, en diminuant ainsi le nombre de fixations par ligne, la durée de ces fixations et en éliminant les possibilités de régression.

De plus, chaque fois que le matériel s'y prête, les enfants sont entraînés à verbaliser et à commenter l'objet perçu sur l'écran. Cela permet de développer leur vocabulaire de dénomination, de classification, de catégorisation, d'organisation spatiale, etc...

Il est enfin bon, sinon important, de noter ici qu'à aucun moment de l'entraînement les élèves de ces quatre niveaux n'ont eu d'exercice de lecture dite "rapide". En effet, le matériel d'entraînement perceptuel a toujours été du matériel non verbal, c'est-à-dire que jamais les élèves n'ont eu à lire, ni pendant les séances d'entraînement, ni à l'aide des appareils mentionnés plus haut, ni selon les principes de tachistoscopie et de lexicoscopie également mentionnés plus haut.

C'est donc en tenant compte des circonstances, du niveau des élèves, du matériel disponible, de la préparation des professeurs et des théories sur la programmation et sur l'apprentissage de la lecture que furent élaborés les programmes d'entraînement perceptuel.

Au premier semestre, les programmes s'étendaient sur 12 semaines à raison de 3 séances par semaines. Toutes les populations expérimentales (au 1er semestre ou toute l'année) suivirent le même programme.

Voici la signification des symboles et une description sommaire du matériel utilisés dans les programmes décrits dans les pages suivantes :

N.B. - Les chiffres indiquent les numéros des films fixes.
Les lettres <u>après</u> les chiffres indiquent les séries d'exercices.
Les lettres <u>avant</u> les chiffres indiquent le contenu des films.

I - FILMS PRÉSENTÉS AU TACHISTOSCOPE :

A) De la série "Reading Readiness" :

Mots concrets :

a) Identification de personnes, d'animaux ou de choses

Exercices 1 A à 6 D.

b) Catégories :

Exercices 7 A à 7 D : Meubles, fruits, outils.

" 8 A à 8 D : Jouets, articles de cuisine, vêtements.

" 9 A à 9 D : Animaux, légumes, parties du corps.

" 10 A à 10 D : Figures de personnes, articles de toilette, moyens de transport.

c) Discrimination visuelle :

Exercices 11 A à 11 D : Appartenance.

" 12 A à 12 D : Orientation gauche-droite.

" 13 A à 13 D : Dimension.

" 14 A à 14 D : Couleur.

" 15 A à 15 D : Position (gauche, centre, droite)

" 16 A à 16 D : Différences majeures (flagrantes)

" 17 A à 17 D : Différences mineures (menues)

d) Raisonnement :

Exercices 18 A à 18 D : Classification.

" 19 A à 19 D : Association.

e) Discrimination auditive :

Exercices 20 A à 23 D : Les sons des mots.

" 24 A à 25 D : Les rimes.

- B) Des séries "Discrimination"

ND (5) : Discrimination de chiffres (5 par ligne).

LD (5) : Discrimination de lettres (5 par ligne).

LC3 (O) 1 B : 3 lettres majuscules formant des ensembles non-significatifs.

LS3 (O) 1 A : 3 lettres minuscules formant des ensembles non-significatifs.

N3 (O) 1 C : nombres de 3 chiffres (1 par ligne).

II - FILMS PRÉSENTÉS AU LEXICOSCOPE :

Des séries "Ecremage" :

A) "Motility Training"

MT (3 S) : Ecremage, 3 symboles par ligne, diversement orientés dans l'espace.

MT (3N) : Ecremage 3 chiffres par ligne

B) "Accelerated Discrimination" :

AD (5) : Ecremage 5 lettres minuscules par ligne

OPERATION - LECTURE 1967-68

Programme semestriel pour classes de Maternelle.

Programme 1er semestre

I.	IA - I3A	8A - I6A	IB - I3B
2.	IC - 8B	7A - I2A	7B - I2B
3.	2A - IIA	I4A - I8A	2B - IIB
4.	2C - I8B	7C - I5A	7D - I5B
5.	3A - I8C	8C - I3C	3B - I8D
6.	3C - 8D	9A - I9A	9B - I9B
7.	4A - I7A	I3D - 20A	4B - I7B
8.	4C - 24A	9C - I2C	9D - I2D
9.	5A - IIC	24B - 20B	5B - IID
IO.	5C - 24C	IOA - I5C	IOB - I5D
II.	6A - I9C	25A - 20C	6B - I9D
I2.	6C - 25B	IOC - I7C	IOD - I7D

Recherche expérimentale: tous droits réservés. C.E.R.P.L.O.E. 1967.

OPERATION - LECTURE 1967-68

Programme semestriel pour classes de 1ère année.

Programme 1er semestre

1. 7A - 12A	11A - 13A	7B - 12B
2. 8A - 15A	9A - 19A	9B - 19B
3. 16A - 18A	10A - 11B	16B - 18B
4. 12C - 17A	8B - 15C	8C - 15B
5. 18C - MT(3^S)11	ND7(5)A - LD(5)15A	18D - MT(3^S)11
6. LD(5)15B - AD(5)1 A-E	10B - MT(3N)1	LD(5)15C - MT(3N)2
7. 10C - AD(5)1 F-J	ND7(5)B - MT(3^S)12	10D - AD(5)1 K-O
8. ND7(5)C - AD(5)1 P-T	12D - MT(3^S)13	ND(5)D - MT(3^S)13
9. 17B - MT(3N)3	LD(5)16A - AD(5)1 U-Z	17C - MT(3N)4
10. LD(5)16B - MT(3N)5	15D - AD(5)2 A-E	LD(5)16C - AD(5)2 P-J
11. 19C - MT(3^S)14	LD(5)16D - AD(5)2 K-O	19D - MT(3^S)14
12. ND8(5)A - MT(3^S)15	17D - AD(5)2 U-Z	ND8(5)B - AD(5)2 P-T

Recherche expérimentale - Tous droits réservés - C.E.R.P.L.O.E., 1967

OPERATION - LECTURE 1967-68

Programme semestriel pour classes de 2ième et 3ième.

Programme 1er semestre

1. 7A - 12A	11A - 13A	7B - 12B
2. 8A - 15A	9A - 19A	9B - 19B
3. 16A - 18A	10A - 11B	16B - 18B
4. 12C - 17A	8B - 15C	8C - 15B
5. 18C - MT(3S)11	ND7(5)A - LD(5)15A	18D - MT(3S)11
6. LD(5)15B - AD(5)1 A-E	10B - MT(3N)1	LD(5)15C - MT(3N)2
7. 10C - AD(5)1 F-J	ND7(5)B - MT(3S)12	10D - AD(5)1 K-O
8. ND7(5)C - AD(5)1 P-T	12D - MT(3S)13	ND7(5)D - MT(3S)13
9. 17B - MT(3N)3	N3(0)1A - AD(5)1 U-Z	17C - MT(3N)4
10. N3(0)1B - MT(3N)5	Lc3(0)1A - AD(5)2 A-E	N3(0)1C - AD(5)2 F-J
11. Lc3(0)1B - MT(3S)14	N3(0)1D - AD(5)2 K-O	Lc3(0)1C - MT(3S)14
12. Lc3(0)1A - MT(3S)15	17D - AD(5)2 U-Z	LS3(0)1B - AD(5)2 P-T

Recherche expérimentale - Tous droits réservés, C.E.R.P.L.O...., 1967.

- NOMBRE ET DURÉE DES SÉANCES D'ENTRAÎNEMENT :

Ces séances d'entraînement duraient au maximum de 20 à 25 minutes, à raison de 3 séances par semaine. La troisième séance était consacrée à la mesure "crayon-papier" de différents aspects de cet entraînement et permettait par le fait même de réaliser le deuxième objectif de l'expérimentation qui concernait les programmes d'entraînement à présenter aux quatre groupes-années de la population.

La durée effective de l'entraînement perceptuel au cours d'une séance n'a, en aucun cas, dépassé cinq (5) minutes et même, n'a jamais été de plus de trois (3) minutes consécutives. Il y avait, en fait, vingt projections au tachistoscope ou 15 à 20 lignes au lexicoscope par séance. Le reste du temps était consacré à l'expression verbale, à la vérification, à la transcription graphique, à la correction, à la cueillette des feuilles ou des cahiers de rendement, etc...

Au deuxième semestre, les problèmes se sont posés avec d'autant plus d'acuité que les ajustements à faire par rapport à toutes sortes de plans ne pouvaient l'être qu'après des constatations plus ou moins empiriques, le temps entre la fin du 1er semestre et le début du deuxième n'étant pas suffisant pour faire les calculs et les analyses des données recueillies au premier semestre.

Néanmoins, il fut décidé de transformer quelque peu les programmes en intervertissant l'ordre de présentation de certains exercices. Certains exercices semblant apparaître trop tôt et trop souvent, et d'autres plus longtemps que nécessaire, selon les professeurs impliqués dans cette expérimentation.

Des programmes nouveaux furent élaborés pour les groupes expérimentaux du 1er semestre qui continuaient comme groupes expérimentaux au 2è semestre (devenant ainsi expérimentaux toute l'année). Le principal critère, pour ces derniers programmes, devait semble-t-il, d'après les professeurs, en être un de motivation des élèves. Il fut alors décidé de diminuer le nombre des séances d'entraînement à 2 par semaine à cause du manque de matériel français (ex. : textes de lecture ou de pré-lecture sur film) pour ces niveaux ainsi que de matériel non-significatif plus diversifié et plus adapté à ces niveaux de pré-lecture et de début de lecture.

Quant au déroulement des séances, il était sensiblement semblable à celui du 1er semestre (cf. p.27 à 29).

Le programme se trouve dans les pages suivantes

OPERATION LECTURE 1967-68

Programme semestriel pour classes de Maternelles

Programme 2è semestre : classes expérimentales 2è semestre seulement

Cassette 4C et Tach.X seulement

			Vitesse
1re séance:	P.N. "7"	Notion + entraînement	C
2me séance:	P.N. "3"	Entraînement	C

Initier les enfants à la mesure avec feuilles 1B - 3B

3me séance:	P.N. 2B	Mesure	C
4me séance:	V.D. 14	Notion + entraînement	C
5me séance:	V.D. 13	Notion + entraînement	C
6me séance:	7A	Notion (fruits) + entraînement (meubles dans la même série)	C
7me séance:	P.N. 5	Notion + entraînement	B
8me séance:	Cat. 7C (outils) 7D (fruits)	entraînement entraînement	C B
9me séance:	P.N. 6B	+ Cat. 7B (meubles) - Mesure	B
10me séance:	V.D. 16A	Notion + 16B entraînement	B
11me séance:	Cat. 8A (jouets) Cat. 8B (vêtements)	entraînement entraînement	C B
12me séance:	AD 24A AD 24B	Notion + entraînement même série entraînement	C B
13me séance:	Cat. 9A (parties du corps) Cat. 9C (animaux)		C B
14me séance:	V.D. 12A	Notion + 12C entraînement	B
15me séance:	Cat. 9B (légumes)	+ V.D. 12B - mesure	B
16me séance:	V.D. 17A	Notion + 17B entraînement	D

		Vitesse
17me séance:	Cat. 8C (vêtements) + 8D (articles de cuisine) entraînement	B
18me séance:	A.D. 24C + 24D entraînement	B
19me séance:	V.D. 15A Notion + 15C entraînement	B
20me séance:	Cat. 10A (figures) entraînement	B
	Cat. 10C (moyens de transport) entraînement	A
21me séance:	Cat. 10D (articles de toilette) + V.D. 15B Mesure	A
22me séance:	V.D. 11A Notion + 11B entraînement	B
23me séance:	Class. 18A Notion + entraînement même série	B
24me séance:	A.D. 25A Notion + 25B entraînement	B
25me séance:	V.D. 12A entraînement	B
	V.D. 12C entraînement	A
26me séance:	Class. 18C entraînement	B
	Class. 18D entraînement	A
27me séance:	V.D. 12D + Class. 18B Mesure	A
28me séance:	V.D. 11C entraînement	B
	V.D. 11D entraînement	A
29me séance:	Ass. 19A Notion + entraînement même série	B
30me séance:	A.D. 25C + 25D entraînement	A
31me séance:	V.D. 15A entraînement	B
	V.D. 15C entraînement	A
32me séance:	Ass. 19C entraînement	B
	19D entraînement	A
33me séance:	V.D. 15D + Ass. 19B Mesure	A

MESURE	VITESSE	SEANCE	BOBINE
1re semaine	C	3me	P.N. 2B
3me semaine	B	9me	P.N. 6B + Cat. 7B (meubles)
5me semaine	B	15me	Cat. 9B (légumes) + V.D. 12B
7me semaine	A	21me	Cat. 10D (art. de toilette) + V.D. 15B
9me semaine	A	27me	V.D. 12D + Class. 18B
11me semaine	A	33me	V.D. 15D + Ass. 19B

Notion signifiée:

Enseigner la notion en cause dans la bobine utilisée en laissant l'appareil à la position vérification pour les dix (10) premières projections. Passer ensuite à une autre série (ou à 2 séries) à la vitesse indiquée.

Pour les bobines 7A, 18A, 19A, utiliser la même série "A" pour l'entraînement perceptuel.

Recherche expérimentale - Tous droits réservés - C.E.R.P.L.O.N. 1968.

OPERATION LECTURE 1967-68

Programme semestriel pour la première année.

Programme 2è semestre : classes expérimentales (2è semestre seulement)

				VITESSE
1re séance:	7A	13A	(entraînement)	C
2me séance:	13B	16A	(entraînement)	C
3me séance:	7B (outils)	16B	(mesure)	C
4me séance:	12A	11A	(entraînement)	C
5me séance:	11B	8A	(entraînement)	C
6me séance:	12B	8C	(articles de cuisine)(mesure)	C
7me séance:	18A	13C	(entraînement)	B
8me séance:	13D	9A	(entraînement)	B
9me séance:	18B	9B	(légumes) (mesure)	B
10me séance:	15A	AD (5) 1 (A-E)	(entraînement)	B
11me séance:	10A	Mt (25) 11	6 symboles (ent.)	B
12me séance:	15B	Mt (25) 14 ∪↗	(mesure)	B
13me séance:	12C	ND5 (1d) 1A	(entraînement)	B
14me séance:	ND5 (1d) 1B	18C	(entraînement)	B
15me séance:	12D	18D	(mesure)	B
16me séance:	ND5 (1d)1C	11C	(entraînement)	B
17me séance:	11D	Mt (25) 12	6 symboles (ent.)	B
18me séance:	ND5 (1d)1D	Mt (35) 13 ∩↗	(mesure)	B

19me séance:	19A	LD5 (1d) 1A		(entraînement)	A
20me séance:	LD5 (1d) 1B	AD (5) 1	F-J	(entraînement)	A
21me séance:	19B	AD (5) 1	K-O	(mesure)	A
22me séance:	LD5 (1d) 1D	24A		(entraînement)	A
23me séance:	24B	Mt (3N) 1		5 chiffres (ent.)	A
24me séance:	LD5 (1d) 1C	Mt (3N) 2 (2 - 9 - 6 - 7 - 8 - 1)		(mesure)	A
25me séance:	15C	N2 (O) 1A		(entraînement)	A
26me séance:	N2 (O) 1B	10C		(entraînement)	A
27me séance:	15D	10D		(moyens de transport) (mesure)	A
28me séance:	ND5 (1d) 2A	N3 (O) 1A		(entraînement)	A
29me séance:	N2 (O) 1B	AD (5) 2	F-J	(entraînement)	A
30me séance:	ND5 (1d) 2B	AD (5) 2	P-T	(mesure)	A
31me séance:	19C	25A		(entraînement)	A
32me séance:	25B	Mt (3N) 3		5 chiffres (ent.)	A
33me séance:	19D	Mt (3N) 4 (8 - 9 - 3 - 4 - 7 - 2)		(mesure)	A

- Toutes les mesures aux lexicoscope en 1re année se font aux vitesses: 30 - 40 - 50. Sur le programme, nous n'indiquons que les vitesses d'entraînement ou de mesure des exercices faits au tach. X.

- A la 33me séance, dernière mesure, veuillez utiliser la feuille double 17C. (17C sert pour 19D).

- Lors de la présentation d'un nouveau type d'exercices, comme pour la maternelle, présentez la notion avec une série, puis reprenez la même série à la vitesse proposée dans le programme. Bien mesurer le temps dans ces cas là, car il peut y avoir deux (2) activités nouvelles à la fois.

- CATEGORIES:

  Pour la mesure 7B utilisez la feuille 19B.
  Pour 9B utilisez les feuilles 8C en trop.
  Pour 10D utilisez 18D.

Recherche expérimentale - Tous droits réservés - C.E.R.P.L.O.E. 1968.

OPERATION LECTURE 1967-68

Programme semestriel pour la 2ième et la 3ième année.

Programme 2è semestre : classes expérimentales (2è semestre seulement)

Batterie de tests	Tach. X, vit. C	Lexiconcepe, vit. 30, 40, 50
1- 10D (moyens de transport)	18D	AD(5) 2p-T
2- 12B	N5 (O) 3A	Mt (35) 13∩ ↗
3- 15B	LD5 (1d) 1C	Mt (3N) 2 (2 - 9 - 6 - 7 - 8 - 1)
4- 13A	LC2	C
5- LD5 (1d) 1A	24A (Flash X) 3 lettres	C
6- N2 (O) 1A	18A	C

	Tach. X, vit. B	Lexiconcepe: vit. 30 ↗
7- 7A	12A	
8- LD5 (1d) 1A	LC3	X 3 lettres
9- 15A	N1 (O) 1B	
10- 24B	7B	
11- N3 (O) 1A	Ls2	X 4 lettres
12- Mt (35) 11∪∩	LD5 (1d) 1B	
13- 18B	Mt (3L) 6 P-O-R-J-U-T	
14- N4 (O) 1A	Ls3	
15- Mt (3N) 1 (7 - 8 - 5 - 2 - 7)	AD5 (1) A-E	

Batterie de tests	Tach. X à vitesse B	Lexicoscope à vit. 40, 50, 60.
16- Comme à 1		
17- Comme à 2		
18- Comme à 3		

	Tach. X, vit. A	Lexicoscope: vit. 40 ↗	
19-	LC3	N5 (1d) 1B	
20-	Mt (3N)3 (1 - 5 - 8 - 7 - 5 - 6)	11A	X 4 lettres
21-	AD5 (1) F-J	Mt (35) 12 -↓	
22-	8A	LD5 (1d) 1D	
23-	N3 (0) 1B	Mt (3L) 7 (E - I - L - S - X - N)	
24-	AD5 (2) A-E	19A	X 5 lettres
25-	25A	9A	
26-	Mt (3N) 4 (1 - 5 - 3 - 4 - 9 - 2)	La3	
27-	Mt (35) 14 ⇓	N4 (0) 1B	X 5 lettres
28-	19B	N5 (0) 1A	
29-	AD (5) 2 F-J	Mt (35) 15-↓	
30-	Mt (3N) 5 (4 - 5 - 2 - 1 - 5 - 0)	Mt (3L) 10 (S - K - Z - A - C - F)	

Batterie de tests	Tach. X, Vit. A	Lexicoscope: vit. 50 - 60 - 70.
31- Comme à 1		
32- Comme à 2		
33- Comme à 3		

- Si le temps le permet, utilisez le Flash X: bien stimuler l'enfant à accroître la difficulté des ensembles à percevoir.

- Après cette dernière mesure, faire passer les mêmes mesures aux classes de 2ième et de 3ième année, devenues témoins au 2ième semestre.

Recherche expérimentale - Tous droits réservés - C.E.R.P.L.O.E. 1968.

OPTIMATION LECTURE 1968

Programme 2e semestre - Classes expérimentales (toute l'année)

- MATERNELLE -

				Vitesse
1ère Séance:	Mesure	1 B	12 B	A
2ème Séance:	Mesure	9 D	18 D	A
3ème Séance:	Mesure	15 B	19 B	A

Entraînement

4ème Séance:	1 C	14 A
5ème Séance:	4 A	14 B
6ème Séance:	13 A	8 C
7ème Séance:	13 C	7 D
8ème Séance:	15 A	10 D
9ème Séance:	15 C	9 C
10ème Séance:	16 B	24 A
11ème Séance:	16 C	24 B
12ère Séance:	11 A	15 D
13ème Séance:	18 A	11 B
14ème Séance:	18 B	24 C
15ère Séance:	18 C	24 D
16ème Séance:	12 A	11 C
17ème Séance:	12 C	25 A
18ème Séance:	19 A	25 B
19ème Séance:	19 C	16 A
20ème Séance:	12 D	25 C
21ème Séance:	19 D	25 D

22ème Mesure:	1 B	12 B
23ème Mesure:	9 D	18 D
24ème Mesure:	15 B	19 B

GESTATION JUILLET 1968

Programme 2e semestre - Classes expérimentales (toute l'année)

- Première Année -

			Vitesse
1ère Séance: Mesure	10 D	AD (5) 1 K-0	30-40-50
2ème Séance: Mesure	15 B	MT (3M) 4	
3ème Séance: Mesure	19 D	MT (3S) 14	

Entraînement

4ème Séance:	7 B	24 C
5ème "	8 B	24 D
6ème "	10 B	18 A
7ème "	15 C	25 C
8ème "	11 A	25 D
9ème "	12 A	MT (3S) 12
10ème "	11 B	MT (3S) 15
11ème "	18 C	MT (3N) 2
12ème "	19 B	MT (3M) 4
13ème "	25 A	MT (3L) 9
14ème "	25 B	MT (3L) 10
15ème "	M1 (0) 1A	MT 3 M 3
16ème "	LC1 (0) 1A	MT 3L 6
17ème "	LS1 (0) 1A	AD (5) 1
18ème "	LS2 (0) 1A	AD (5) 2
19ème "	LS3 (0) 1A	AD (10) 3
20ème "	LD5(1D)1C	AD(10)4
21ème "	MD5(1D)2C	MT(3M)5
22ème "	10 D	AD(5)1 K-0
23ème "	15 B	MT(3M)4
24ème "	19 D	MT(3S)14

30-40-50

OPERATION LECTURE 1968

Programme 2e semestre - Classes expérimentales (toute l'année)

- Deuxième et troisième Année -

			Vitesse
1ère Séance: Lecture	15 B	AD(5)1KO	
2ème Séance: Lecture	18 D	MT(3E)4	40-50-60
3ème Séance: Lecture	LS3(0)13	1/100 { N3(0)1C, N4(0)1C, N5(0)1D }	

Entraînement

4ème Séance: Lecture	13 D	Flash -X4- 5-6	
5ème "	N3(0)2A	AD(5)A-E	
6ème "	25 C	AD(5)1 FJ	
7ème "	LS3(0)2A	MT(3E)4	
8ème "	11A	Flash -X3- 5-6	
9ème "	N4(0)1A	AD5 2 [illegible]	
10ème "	12D	AD(5)2 KO	
11ème "	LS3(0)23	MT 3N5	
12ème "	11 B	MT 3N3	
13ème "	N4(0)13	25 B	
14ème "	LC(3)01D	Flash -X3- 9-10	
15ème "	15 A	MT(3E) 1	
16ème "	LC(3)01C	MT 3N2	
17ème "	18 C	AD(5)1 P-T	
18ème "	N5(0)1A	18 A	
19ème "	19 D	Flash -X4 9-10	
20ème "	N5(0)1C	MT(3E)3	
21ème "	N5(0)1B	19 A	

22ème "	15 B	AD(5)1KO	
23ème "	18 D	MT(3E)4	
24ème "	LS3(0)13	1/100 { N3(0)1C, N4(0)1C, N5(0)1D }	

- INSTRUMENTS DE MESURE :

Trois instruments furent mis au point pour tenter de rencontrer les objectifs de la recherche et ainsi mesurer les effets d'un programme d'entraînement perceptuel sur certains aspects de l'apprentissage de la lecture.

I.- Test de rétention visuelle : Benton Visual Retention Test (B.V.R.T.)

Ce test a déjà été l'objet de plusieurs recherches aux Etats-Unis et, tout dernièrement encore, en 1965, son auteur et l'un de ses assistants en faisaient une étude auprès d'enfants normaux de 7 à 12 ans, en vue de le standardiser pour une population normale, car jusqu'alors ce test avait été utilisé pour dépister des syndromes organiques au niveau des aires corticales spécifiques à la perception et à la mémoire visuelle ainsi qu'à l'organisation perceptivo-motrice "oeil-main".

C'est un test individuel qui se compose de dix (10) images représentant des formes géométriques simples ou en groupes où les difficultés de perception et de reproduction sont toutes canalisées dans l'agencement des lignes ou dans l'organisation spatiale des formes géométriques en elles-mêmes ou entre elles sur un même dessin.

Pour les besoins de l'expérimentation, les planches du test original, forme "C", mesurant 3 pouces par 5, furent agrandies sept (7) fois par le procédé offset pour être utilisées en classe par le professeur comme test collectif.

D'autre part, il fut présenté sous deux formes, à savoir :

1.- Copie immédiate : les planches étaient présentées et les enfants reproduisaient ce qu'ils percevaient.

2.- Reproduction de mémoire : les planches étaient présentées pendant 10 secondes, puis cachées et les enfants reproduisaient de mémoire ce qu'ils avaient perçu.

Des membres du CERPLOE ont personnellement rencontré Monsieur BENTON, en janvier 1968 et il a été très intéressé par l'utilisation que l'équipe faisait de son test, surtout par cette hypothèse qu'un entraînement perceptuel par le tachistoscope et par la lexicoscopie accroîtrait et la compétence perceptivo-motrice "oeil-main" et la rétention visuelle chez l'enfant normal de cinq à huit ans, registre d'âges chronologiques couvert par la population de l'expérimentation.

Le problème central de l'interprétation de ces dessins est évidemment d'essayer de faire la part entre ce qui est dû à la perception et ce qui relève de la grapho-motricité de l'enfant, surtout en maternelle et dans les deux premières années du cours élémentaire.

Mais comme il s'agit de comparer deux groupes dont l'un reçoit de l'entraînement perceptuel et l'autre pas, le problème de distinguer entre perception et grapho-motricité disparaît puisque l'on peut faire l'hypothèse que les groupes témoins et expérimentaux sont au même niveau dans le développement de la grapho-motricité. Il ne reste donc plus qu'à considérer l'effet de l'entraînement perceptuel sur la

perception et sur la rétention visuelles des formes géométriques du B.V.R.T.

Quant à la correction du test, le principal problème se situait au niveau de la standardisation de la cote à attribuer aux reproductions des enfants. Les indications de l'auteur furent suivies à la lettre et pour éviter tout biais plus ou moins systématique dans la correction, deux personnes se virent confier ce travail et firent toutes les corrections de toutes les épreuves de ce test.

Les pages qui suivent reproduisent les 10 planches du B.V.R.T. forme "C", utilisées pour mesurer l'aspect perceptuel de l'entraînement.

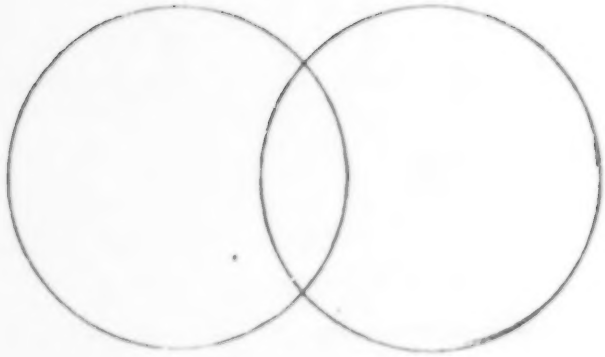
1. Test de rétention visuelle de BENTON

Forme C

C1

C2

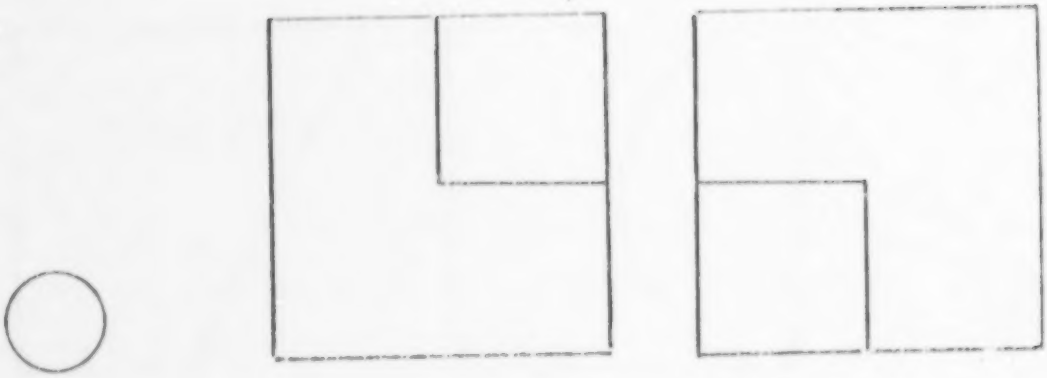
C3



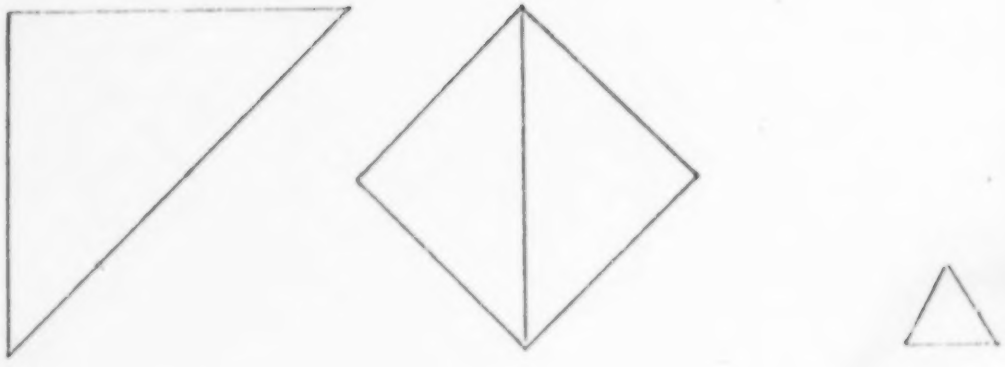
C4

C5

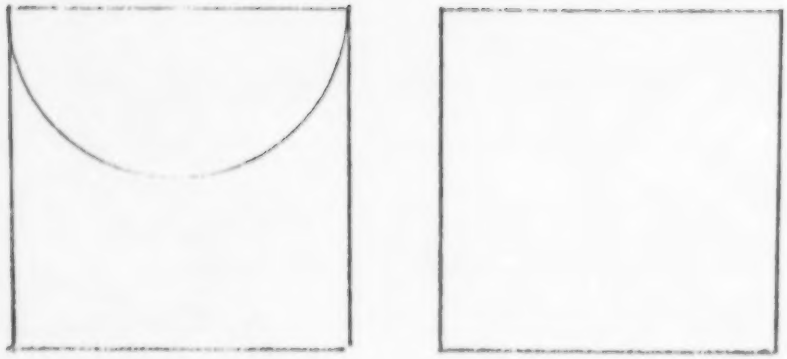
C6



C7

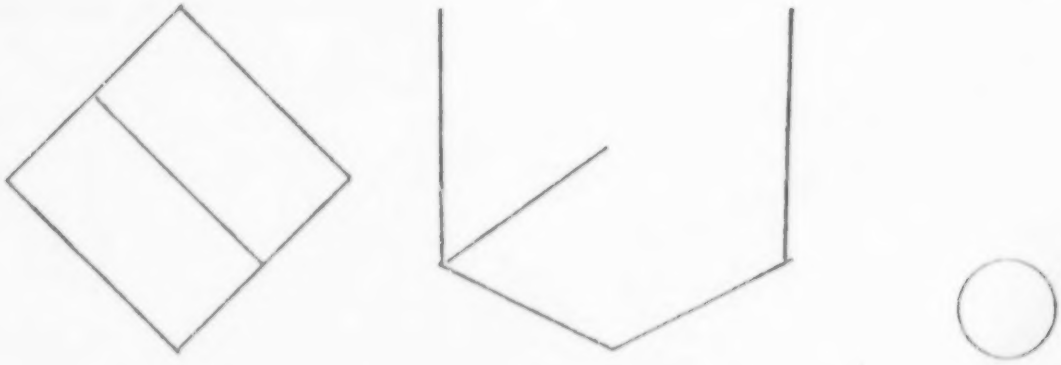


C8



C9

C10



II.- Test de classification-association : le CERPLOE.

Sur le plan de la lecture, il a fallu considérer que les élèves de maternelle et de première année en étaient à un stade antérieur et c'est pourquoi, il fut décidé d'élaborer un instrument de mesure de pré-lecture. Pour ce faire, l'équipe du CERPLOE s'inspira des matériels les plus classiques d'entraînement, d'évaluation et de diagnostic utilisés par les anglo-saxons au niveau du "reading readiness".

Le test intitulé CERPLOE fut élaboré pour ne mesurer que deux aspects considérés comme fondamentaux dans le processus de lecture et pour lequel il semble nécessaire d'insister au niveau de la préparation à la lecture à savoir : la classification et l'association.

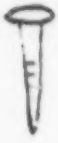
Dans une première partie, l'enfant doit indiquer, de deux images, celle qui "va" avec l'image présentée dans la marge de gauche. Cette association peut en être une d'appartenance, d'affinité, de complémentarité, etc... mais toujours dans des situations concrètes et à la portée des enfants de cinq à sept ans. Cette partie comportait 24 questions.

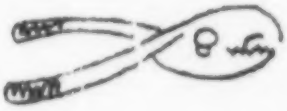
Dans la seconde partie, l'enfant doit indiquer, de trois, quatre puis cinq images ou bien celle qui n'est pas pareille aux autres ou bien celles qui sont semblables, deux à deux. Il y avait 25 questions dans cette seconde partie.

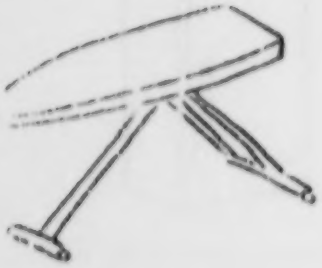
Il est à noter que les 3 feuilles de papier teinté étaient réservées à l'entraînement et qu'il n'y avait pas de limite de temps de fixée pour la passation de ce test.

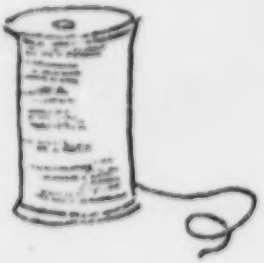
On trouvera une reproduction de ce test dans les pages qui suivent :

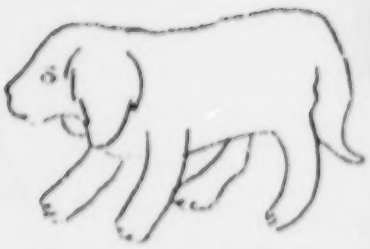
II. TEST DE CLASSIFICATION-ASSOCIATION : LE CERPLOE

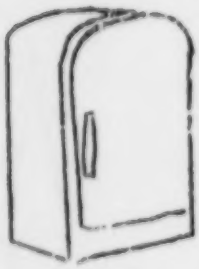


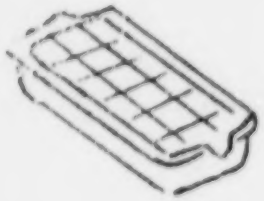


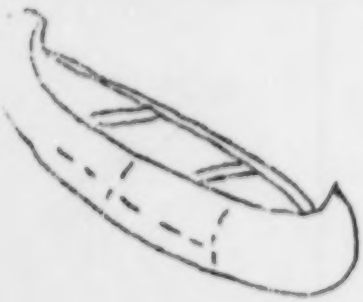


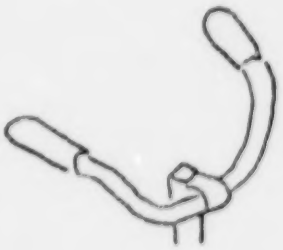


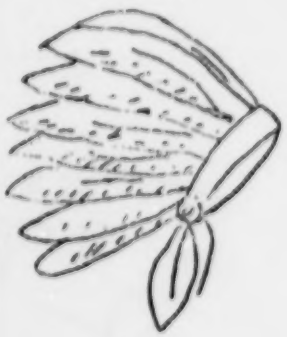


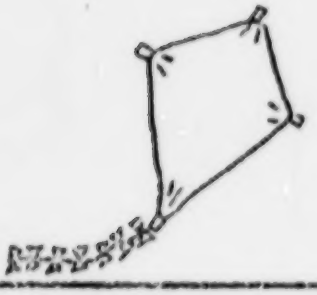


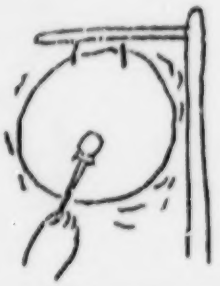


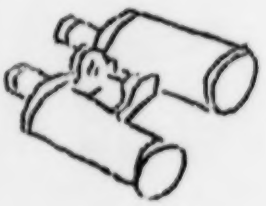


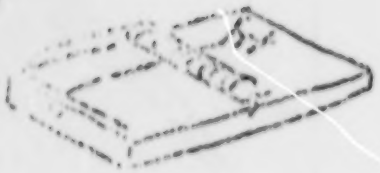


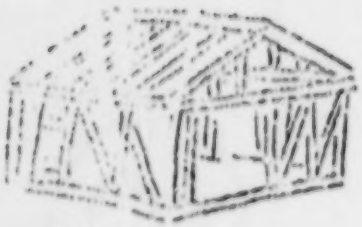


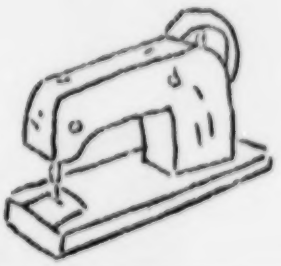


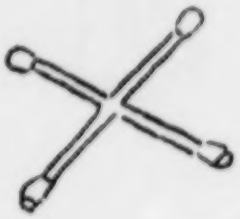


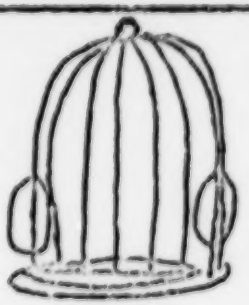


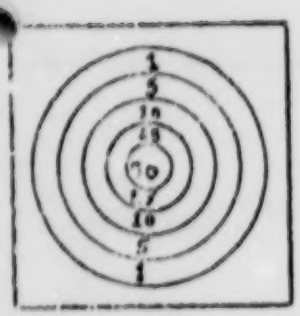


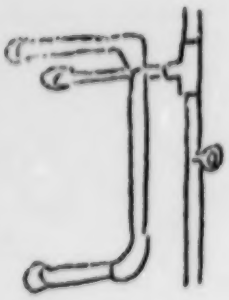


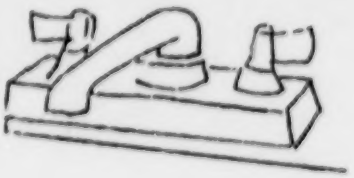


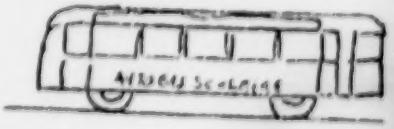


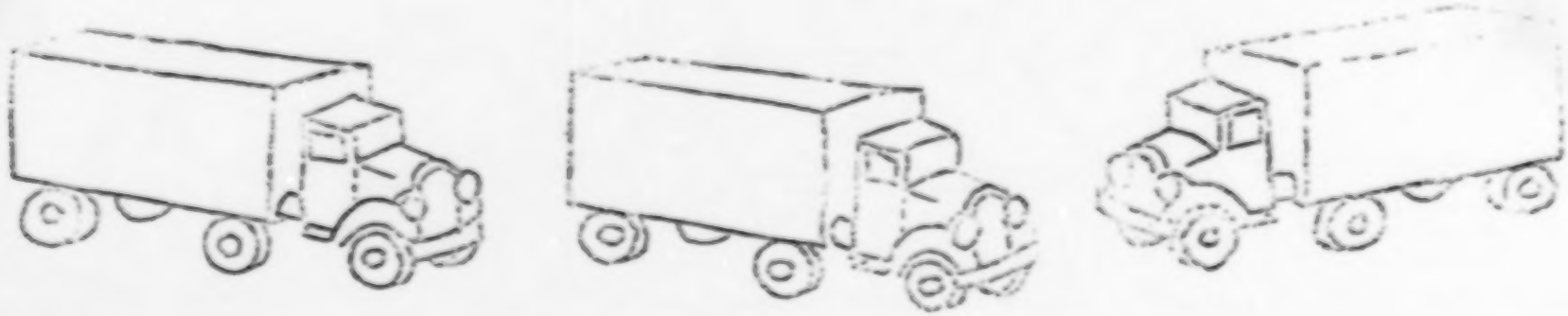


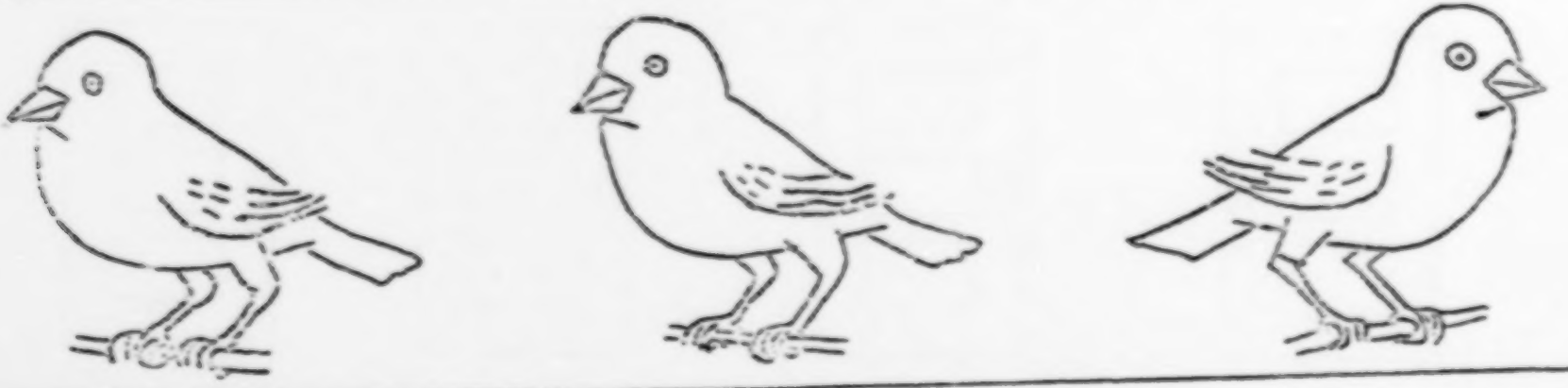


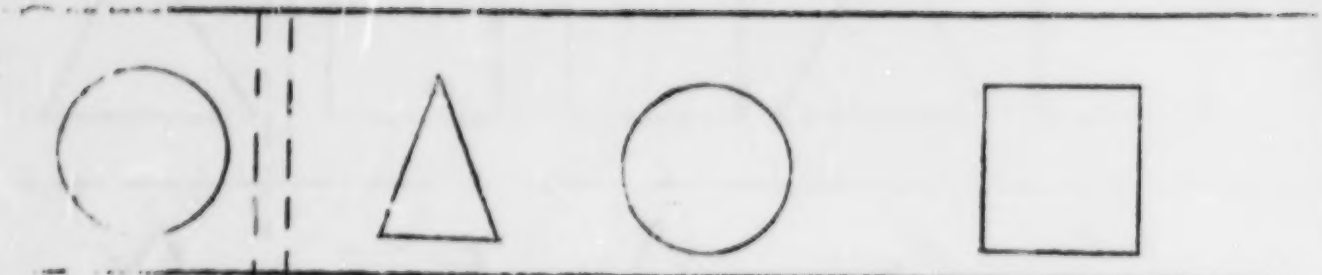


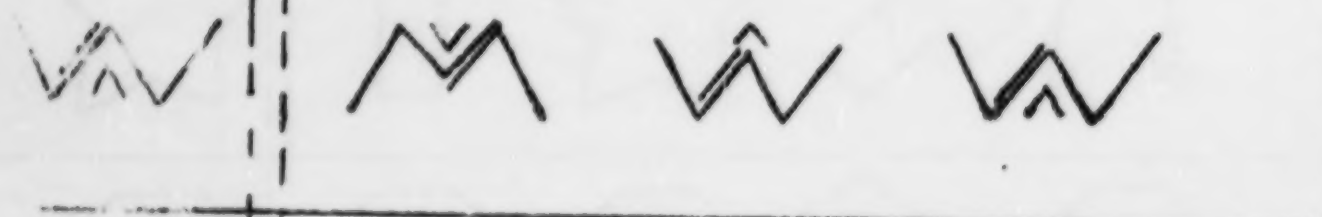




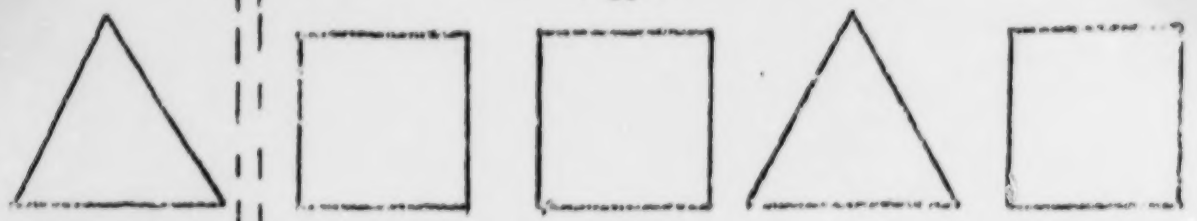


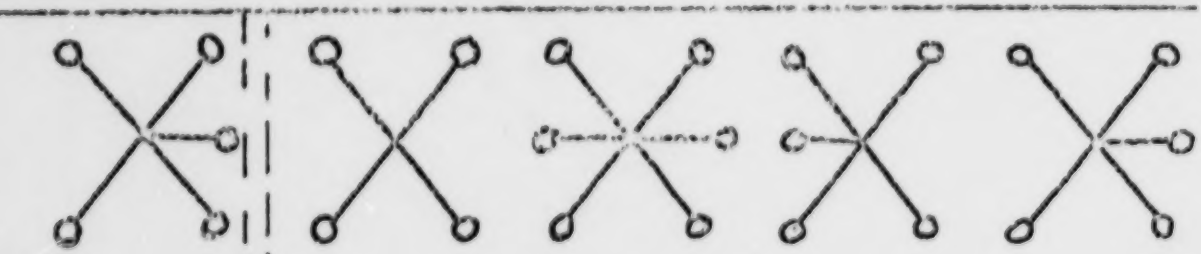






zut utz tuz zut





bq bp dp dq bq

tumi mut tnm tum tmu

III.- Test de lecture : Le soleil.

Pour les 2è et 3è années, il fut décidé d'utiliser un instrument de mesure de la lecture proprement dite ayant déjà servi lors de la pré-expérimentation à Sillery. Il s'agit d'un texte de lecture intitulé "Le soleil" qui doit être lu le plus rapidement possible. Il est suivi de 15 questions objectives portant sur la compréhension du texte.

Ce texte est une adaptation française d'un des textes de lecture du matériel d'entraînement de Educational Developmental Laboratories pour le niveau de 2è année scolaire.

Deux aspects essentiels de la lecture sont ainsi mesurés, soit la vitesse et la compréhension. Ce même texte a permis aussi de comparer les rendements d'enfants de niveaux différents dans un processus de lecture rapide.

Il est présenté dans les pages suivantes :

III. TEST DE LECTURE : LE SOLEIL

As-tu déjà regardé
le soleil là-haut
avec un morceau de verre
coloré? Ton morceau de
verre arrêterait les rayons
du soleil. Alors tu ne
verrais plus qu'une
petite boule de lumière.

Cette petite boule de
lumière est beaucoup
plus grosse que tu penses.
C'est plus gros que ta
maison, plus gros qu'une
montagne. C'est même
plus gros que la terre.
Beaucoup, beaucoup plus gros.

Tu vois une petite
boule de lumière
parce que le soleil
est très loin. Regarde
un avion: quand il
vole bas, tu le vois
gros. Mais plus il
est haut dans le ciel,
plus tu le vois petit.
Le soleil, lui, il est
aussi très loin, alors
tu le vois petit.

LE SOLEIL

Le soleil n'est pas
seulement très gros. Il
est aussi très chaud.
Il est plus chaud
que tous les feux que
tu connais. C'est comme
une grosse boule de feu
très chaude. La lumière
que tu vois vient
de cette boule de feu.
Le soleil réchauffe
la terre aussi. En été,
il lui arrive même d'être
un peu trop chaud.

Le matin, quand le soleil
se lève, le ciel s'éclaire
et la terre se réchauffe.
A midi, le soleil nous
donne plus de lumière
et de chaleur parce
qu'il est juste au-dessus
de nous. Le soir,
quand le soleil se
couche il fait plus froid.
Bientôt il fera nuit.

Pendant les jours chauds
de l'été, tu peux dire:

3

LE SOLEIL

"Il fait trop chaud,
j'aimerais bien que le
soleil ne brille pas".
Mais si le soleil ne
brillait pas, tu n'aimerais
pas cela du tout.
Il ferait nuit et il ferait
très froid. Rien ne
pourrait vivre ni pousser
sur la terre.

Tu veux savoir ce qui
arrive aux plantes sans
la lumière du soleil?
Tu prends deux jolies
plantes vertes; tu en
mets une dans une chambre
noire où le soleil ne
peut pas entrer, et tu
mets l'autre au soleil.
Cette dernière deviendra
grande et forte. Et l'autre
qui était dans la chambre
noire deviendra jaune
et elle perdra ses feuilles.

Les arbres et les fleurs
ont besoin de la
lumière du soleil pour
vivre. C'est une sorte
de nourriture pour
toutes les plantes.

4

LE SOLEIL

C'est pour cela qu'on
en fait pousser dans
des maisons de verre.
Le verre laisse passer
la lumière du soleil.
Dans ces maisons, les
plantes pousseront vite
et deviendront fortes,
parce qu'il y a de la
chaleur et de la lumière.

Sans soleil, les plantes
ne peuvent pas pousser.
Sans plantes, pas de
nourriture pour les animaux.
Et sans plantes, ni animaux,
l'homme ne pourrait
pas vivre.

Sans la lumière du soleil
la terre serait sombre
et froide. Bientôt il
n'y aurait plus de vie
sur la terre.

Nom:_____ Temps:_____

QUESTIONS

A- Oui ou Non - Encercle le oui ou le non.

1. La forte lumière du soleil traverse le verre coloré. Oui Non _____

2. Le soleil est vraiment plus petit que la terre. Oui Non _____

3. Nous pourrions vivre sans soleil. Oui Non _____

4. Le soleil aide les plantes à pousser. Oui Non _____

5. Nous avons besoin des plantes pour nous nourrir. Oui Non _____

B- Choisis les bons mots et écris-les.

1. Le soleil paraît petit parce qu'il est très _____. _____
chaud loin petit

2. A l'été, le soleil devient trop _____. _____
gros haut chaud

3. Une plante dans une chambre noire _____. _____
pousse respire devient jaune

4. Une maison de verre _____ la lumière _____
arrête laisse passer diminue

5. Sans la lumière du soleil, il n'y aurait pas _____. _____
de terre d'air de vie

6

QUESTIONS

C- Choisis la bonne réponse et souligne-la.

1. La terre est
   a) plus petite que le soleil
   b) plus grosse que le soleil
   c) pareille au soleil

2. Plus un avion vole haut dans le ciel,
   a) plus il paraît gros
   b) plus il paraît petit
   c) plus il paraît tomber

3. Le soleil est
   a) très loin de la terre
   b) très près de la terre
   c) plus petit que la terre

4. Le soir, le soleil est
   a) au-dessus de nous
   b) très chaud
   c) bas dans le ciel

5. Le soleil donne aux plantes
   a) une sorte de nourriture
   b) de l'eau
   c) des feuilles jaunes

Recherche expérimentale, tous droits réservés, C.E.R.P.L.O.E., 1967.

- MESURE DE L'ENTRAINEMENT :

A) Interne :

Au premier semestre, la troisième et dernière séance d'entraînement de la semaine servait à la mesure, c'est-à-dire que c'étaient les performances de ces séances dont on tenait compte pour les comparaisons. Chaque aspect sur lequel portait l'entraînement fut mesuré au moins deux fois et ce à chaque niveau où il se présentait, fournissant ainsi la possibilité de comparer les performances d'enfants de différents niveaux à différents moments de l'année académique.

Au deuxième semestre, les conditions de l'expérimentation firent opter pour des instruments de mesure plus élaborés mais revenant moins souvent. Ainsi fut-il décidé qu'il n'y aurait que 4 sessions de mesure mais avec un matériel approprié (cf. description dans les programmes p. 32 à 43).

B) Externe :

Le test CEMPLOE fut administré à toute la population des maternelles et des premières années et le test "Le soleil" à toute la population des deuxièmes et troisièmes années. Ils furent administrés en septembre, décembre et mai, servant ainsi de pré-test et de post-test à l'entraînement, que ce soit au premier ou au second semestre.

Quant au B.V.R.T., le type particulier du test et son mode de correction ne le firent administrer qu'à une partie de la population soit 1 ou 2 classes expérimentales et 1 ou 2 classes témoins de chaque niveau scolaire de chacune des Commissions Scolaires participant à l'expérimentation.

C'est à partir des performances moyennes de chaque groupe que nous analyserons les comportements des sujets aux différents tests. La signification des différences observées se fera au moyen du "rapport critique" dont le seuil de 5 % a été choisi comme étant susceptible de nous indiquer une juste évaluation des comportements des enfants qui ont ou n'ont pas subi l'entraînement perceptuel. La plupart des recherches en sciences humaines nous justifient de fixer ce seuil de signification à 5 %.

- POPULATION REJOINTE PAR "L'OPERATION-LECTURE" :

Les Commissions Scolaires qui répondirent à l'appel de la F.C.S.C.Q. furent au nombre de 15, réparties un peu partout dans la Province. Il s'agit des Commissions Scolaires locales suivantes : Beauceville, Cap-de-la-Madeleine, Chateauguay, Chicoutimi, Gatineau, Hull, Jacques-Cartier, Jonquière, Magog, Montmagny, St-Constant, St-Pascal, Sillery, Trois-Rivières et Val-d'Or.

La population ainsi touchée par l'expérimentation s'est donc répartie comme suit :

TABLEAU I : Répartition de la Population au 1er semestre

Niveaux	Groupes (1)	Pré-test Septembre	Post-test Décembre
Maternelles :	1	529	473
	2	473	438
1ères années :	1	874	836
	2	806	765
2èmes années :	1	857	837
	2	962	937
3èmes années :	1	882	864
	2	827	836

(1) Groupe 1 : Expérimental 1er semestre
Groupe 2 : Témoin 1er semestre

Quantitativement, la population a donc légèrement fluctué de septembre à décembre, à cause des absences, des changements de classe, des déménagements etc. inévitables au sein d'une population scolaire. Qualitativement, elle serait restée la même puisque les élèves qui passèrent du groupe expérimental au groupe témoin ou vice versa, furent éliminés de la compilation.

Cependant, certaines circonstances indépendantes de notre volonté telles la perte de résultats dans l'incendie d'une école, la mauvaise interprétation de consignes lors de la passation de tests et la décision de certaines Commissions scolaires de faire passer certaines classes témoins, toute l'année, dans le groupe expérimental 2è semestre, etc. nous ont forcés à présenter les résultats du premier semestre en deux groupes. En effet, la population qui passa le B.V.R.T. étant tellement restreinte, les inconvénients déjà mentionnés ne permirent pas de faire des comparaisons valables entre les groupes expérimentaux et témoins au premier semestre et ceux qui le furent toute l'année.

Au deuxième semestre, la décision de tenir compte de la longueur du temps d'entraînement et du moment de l'apparition de l'entraînement dans l'année a produit une nouvelle répartition de l'ensemble de la population en quatre groupes pour chacun des niveaux. Il s'agit des groupes témoins au premier semestre qui deviennent expérimentaux au 2è semestre et des groupes expérimentaux au 1er semestre qui deviennent témoins au 2è semestre ainsi que des groupes expérimentaux et témoins toute l'année.

Voici comment se distribuerait cette nouvelle population :

TABLEAU II : Répartition de la population au 2è semestre

Niveaux	Groupes (1)	Décembre	Mai
Maternelles :	1	360	345
	2	345	335
	3	126	138
	4	78	88
1ères années :	1	661	400
	2	697	604
	3	139	167
	4	104	139
2èmes années :	1	774	721
	2	680	612
	3	157	152
	4	163	142
3èmes années :	1	664	602
	2	688	605
	3	176	172
	4	172	172

(1) Groupe 1 : Expérimental 2è semestre (Témoin au 1er)
Groupe 2 : Témoin 2è semestre (Expérimental au 1er)
Groupe 3 : Expérimental toute l'année
Groupe 4 : Témoin toute l'année

- ANALYSE DES RESULTATS :

Au premier semestre, toute la population expérimentale ayant suivi le même programme d'entraînement, les résultats aux trois instruments de mesure se répartissent donc en deux temps : pré-test (septembre) et post-test (décembre) et par rapport à un groupe expérimental et un groupe témoin pour chacun des niveaux d'enseignement touchés par l'expérimentation.

Dans tous les tableaux du 1er semestre les groupes 1 sont les groupes expérimentaux et les groupes 2, les groupes témoins.

Sur le plan perceptuel, le test B.V.R.T. ne fut administré qu'à une partie des populations expérimentale et témoin mais à tous les niveaux. Les performances moyennes le sont par rapport à un maximum de 10.

- FORME I : Copie immédiate :

Le tableau suivant donne la répartition des résultats à ce test avant et après l'entraînement ou le non-entraînement :

TABLEAU III Résultats au test B.V.R.T. (1er semestre)

Forme I : "Copie immédiate".

Niveaux	Groupes	Septembre	Décembre	
Maternelle :	1	0.73	3.02	*
	2	0.95	2.20	
1ère année :	1	1.85	5.33	*
	2	2.08	3.86	
2ème année :	1	3.55	7.46	*
	2	3.97	5.94	
3ème année :	1	5.06	8.03	*
	2	4.76	6.72	

* L'astérisque placé entre deux moyennes signifie que le calcul du "rapport critique" indique une différence significative entre ces 2 moyennes.

A la lumière du calcul des "rapports critiques", il semble qu'en septembre, les différences de performances entre les groupes expérimentaux et témoins ne soient dues qu'à des fluctuations d'échantillonnage. Par contre, en décembre, les rapports critiques nous permettant de rejeter l'hypothèse nulle, il semble donc que les différences observées entre les groupes expérimentaux et témoins soient dues à autre chose que le hasard. En conséquence, il nous semble légitime de penser que l'entraînement au tachistoscope et au lexicoscope a favorisé la performance, au B.V.R.T., des enfants de la maternelle à la 3è année.

En examinant de plus près ce tableau, il nous est loisible de relever deux tendances fondamentales. Notons tout d'abord que le taux de l'augmentation relative, c'est-à-dire par rapport à la performance de départ (septembre) semble diminuer sensiblement d'un niveau à l'autre et ce, plus rapidement pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin.

A notre avis, il ne faut pas y voir autre chose qu'un phénomène statistique puisque plus le point de départ (septembre) est petit, plus le taux d'augmentation relative a des chances d'être grand : ce qui est le cas des premiers degrés. D'autre part, plus on se rapproche d'un maximum dans une performance de départ, plus les gains à faire sont difficiles à maximiser.

Ce qui est plus important nous semble-t-il, c'est la tendance suivante, à savoir que : l'augmentation en valeur absolue de la performance moyenne augmente sensiblement d'un niveau à l'autre et ce pour les groupes témoins aussi bien que pour les groupes expérimentaux. Ce qui est intéressant cependant, c'est que cette augmentation semble toujours approximativement deux fois plus importante pour les groupes expérimentaux que pour les groupes témoins.

Ajoutons à ceci, la constatation d'un certain palier qui semble se dessiner au niveau de 3è année puisque les augmentations des 2 groupes expérimentaux et témoins semblent moins importantes qu'en 2è année ou tout au moins non-significativement différentes de ce dernier niveau.

Est-il possible qu'il y ait un seuil de performance à ce niveau ? C'est possible. Une chose est cependant à constater, c'est que l'entraînement semble amener quand même de meilleures performances.

Voyons maintenant les performances à cette autre forme de passation du B.V.R.T. et que nous appelons "Reproduction de mémoire".

FORME II : Reproduction de mémoire :

Le tableau suivant nous donne la répartition des résultats à cette deuxième forme du B.V.R.T. :

TABLEAU IV Résultats au test B.V. T. (1er semestre)

Forme II : "Reproduction de mémoire"

Niveaux	Groupes	Pré-test Septembre	Post-test Décembre	
Maternelle :	1	0.65	1.83	*
	2	0.43	1.23	
1ère année :	1	1.48	3.93	*
	2	1.11	1.63	
2ème année :	1	2.85	4.75	*
	2	2.23	3.89	
3ème année :	1	3.35	6.06	
	2	3.83	5.15	

* L'astérisque placé entre deux moyennes signifie que le calcul du "rapport critique" indique une différence significative entre ces deux moyennes.

Pour cette deuxième forme de passation du B.V.R.T., il semble bien que les différences observées entre les performances des groupes expérimentaux et témoins, en septembre, ne puissent être attribuées, d'après les calculs des "rapports critiques, qu'à des fluctuations d'échantillonnage. Après un semestre d'entraînement, c'est-à-dire en décembre, les groupes expérimentaux présentent des performances moyennes significativement différentes de celles des groupes témoins sauf au niveau de 3è année. Par conséquent, il nous semble encore légitime de penser que l'entraînement au tachistoscope et au lexicoscope a favorisé la performance, au B.V.R.T., des enfants de la maternelle à la 2è année.

Quant à la 3è année, deux faits nous semblent importants à signaler parce qu'ils sont susceptibles d'être les explications de ce phénomène. A l'analyse faite lors des rapports préliminaires, il nous a semblé douteux qu'un groupe, même témoin, puisse régresser dans leurs performances de septembre à décembre. Aussi, avons-nous repris les analyses pour constater que cette régression n'était due qu'à un groupe d'enfants dont le professeur avait mal compris les consignes de passation du test. Par conséquent, les résultats de ce groupe introduisaient un biais qu'il nous semblait nécessaire de corriger.

Nous avons donc décidé d'enlever les résultats de ce groupe d'enfants, dont une partie était expérimentale et l'autre témoin, et

nous avons refait les calculs pour le niveau de 3è année. D'un"rapport critique" qui annonçait une différence significative entre les groupes expérimentaux et témoins, nous trouvons maintenant une différence non-significative, ce qui impliquerait un seuil À partir duquel l'entraînement n'a plus d'effet.

Or, si l'on regarde l'augmentation des résultats des 2 groupes expérimentaux et témoins entre septembre et décembre, le test "t" (1.96) nous permet de dire que les différences observées le sont d'une façon significative au niveau de 5 %. Ainsi l'entraînement aurait donc profité aussi au groupe expérimental de 3è année.

Mais ces résultats annoncent un certain seuil d'augmentation pour ce dernier niveau. En effet, en comparant les résultats des tableaux III et IV, il semble que cette tendance s'en dégage quelle que soit la forme de passation du B.V.R.T.

En continuant, la comparaison de ces 2 tableaux, il nous faut admettre que la performance en "copie immédiate" (Forme I) est sensiblement supérieure À celle en "Reproduction de mémoire" (Forme II) que les groupes soient expérimentaux ou témoins. Ce qui voudrait dire que la 2è forme du B.V.R.T. est nettement plus difficile que la première et ce, parce qu'elle fait appel à la mémoire plutôt qu'À la simple copie.

Un fait intéressant à relever cependant, c'est que les groupes expérimentaux en "Reproduction de mémoire" semblent obtenir une performance équivalente à celle des groupes témoins en "copie immédiate" au mois de décembre.

Ainsi l'entraînement favoriserait-il les groupes expérimentaux pour les deux formes de passation du B.V.R.T. et ce pour tous les niveaux. Et de plus cet entraînement permettrait aux groupes expérimentaux d'obtenir des "performances de mémoire" équivalentes aux "performances de copie" des groupes témoins.

- LE CERPLOE :

Quant à l'aspect lexique de l'expérimentation, les enfants de maternelle et de première année ne sachant lire, nous avons choisi de leur présenter un test de pré-lecture basé sur l'association et la classification : le CERPLOE.

Toute la population de ces 2 niveaux, décrite dans le tableau I, passa le test en septembre et en décembre.

Les résultats pour chacune des deux parties du test ont été reportés sur 100 et s'expriment donc en pourcentage moyen dans les tableaux du rapport.

Comme pour les tableaux III et IV, les groupes I sont les groupes expérimentaux et les groupes 2 sont les groupes témoins.

Le tableau suivant donne la répartition des résultats du test CERPLOE pour la première partie qui porte sur les associations :

TABLEAU V : Résultats au test CERPLOE (1er semestre)

1ère partie : "Association"

Niveaux	Groupes	Septembre	Décembre
Maternelle :	1	60.52	73.98 *
	2	59.47	70.82
1ère année :	1	60.93 *	80.44 *
	2	63.27	78.70

* L'astérisque placé entre deux moyennes signifie que le calcul du "rapport critique" indique une différence significative entre ces deux moyennes.

- CERPLOE : I - Association :

Si les différences observées entre les groupes expérimentaux et témoins, pour septembre, ne peuvent être attribuées qu'à des fluctuations d'échantillonnage au niveau de maternelle, il semble bien par contre que celles observées au niveau de première année ne sont pas dues qu'à des fluctuations d'échantillonnage et favorisent le groupe témoin.

En décembre cependant, c'est aux deux niveaux que les "rapports critiques" nous indiquent que les différences observées sont dues à autre chose que des fluctuations d'échantillonnage et favorisent les groupes expérimentaux.

Notons d'autre part, que les enfants de première année, qui obtiennent une performance à peu près égale à celle des enfants de maternelle en septembre, terminent le semestre avec une performance sensiblement supérieure qu'ils soient du groupe expérimental ou témoin (environ 7 %).

Il semble donc en somme que l'entraînement perceptuel favorise la performance au test CERPLOE dans la partie "Association".

Voyons maintenant les performances des enfants quand il s'agit de faire des classifications dont on a besoin pour faire une lecture efficace.

Le tableau suivant nous donne la répartition des résultats à la 2è partie du test CERPLOE : la classification.

TABLEAU VI : Résultats au test CERPLOE (1er semestre)

2è partie : "Classification"

Niveaux	Groupes	Septembre	Décembre
Maternelle :	1	47.30	64.50 *
	2	45.80	60.10
1ère année :	1	57.79	80.90 *
	2	56.02	76.00

* L'astérisque placé entre deux moyennes signifie que le calcul du "rapport critique" indique une différence significative entre ces deux moyennes.

Pour cette deuxième partie, il semble bien que les différences observées entre les performances des groupes expérimentaux et témoins, pour septembre, ne soient dues qu'à des fluctuations d'échantillonnage. Par contre, en décembre, les différences observées semblent attribuables à autre chose que le hasard et favorisent les groupes expérimentaux. Par conséquent, il semble bien que l'entraînement perceptuel favorise aussi la performance à cette partie du test CERPLOE portant sur les classifications.

Quand on compare les résultats aux deux parties du CERPLOE, il est loisible de remarquer que si les enfants de première année obtiennent des performances à peu près équivalentes pour les associations et les classifications, il n'en est pas de même pour ceux de maternelle. En effet, pour ces derniers, les difficultés semblent plus grandes du côté des classifications puisqu'ils aboutissent après un semestre (en décembre) à des performances déjà atteintes en septembre pour les associations, pour le groupe témoin. Pour le groupe expérimental, la performance semble meilleure, d'au moins 5 %. L'entraînement avantagerait donc quand même sérieusement les performances dans ce domaine.

Il semble donc que l'entraînement perceptuel favorise les performances aux deux parties du test CERPLOE et ce pour les deux niveaux auxquels il fut administré, favorisant peut-être, cependant, les enfants de maternelle pour les classifications.

- TEST "LE SOLEIL" :

Pour ce qui est de l'acte lexique proprement dit, la difficulté du texte de lecture servant d'instrument de mesure pour les enfants du début de la deuxième année était telle que nous l'avons réservé exclusivement pour les élèves de 3è année au premier semestre.

Les résultats pour la vitesse sont donnés en moyennes de mots-minute. Pour la compréhension, les résultats sur 15 questions furent transformés en pourcentages et sont donc reproduits sur 100.

Le tableau suivant donne la répartition des résultats en vitesse et en compréhension au test "Le Soleil".

TABLEAU VII : Résultats au test Le Soleil (1er semestre)

I - Vitesse II - Compréhension

3è année	Groupes	Septembre	Décembre
I.- Vitesse en Mots/minute :			
	1	79.74	109.34 *
	2	81.75	95.47
II.- Compréhension en pourcentage :			
	1	59.45	73.66
	* 2	64.67	71.72 *

* L'astérisque placé entre deux moyennes signifie que le calcul du "rapport critique" indique une différence significative entre ces [illegible]ennes.

Il semble, à la suite du calcul du "rapport critique", que les différences observées en septembre entre les performances en vitesse des groupes expérimentaux et témoins ne soient attribuables qu'à des fluctuations d'échantillonnage. Tel n'est pas le cas en compréhension par contre puisque les performances semblent favoriser les groupes témoins.

En décembre cependant, les différences observées semblent être dues à autre chose que le hasard autant en vitesse qu'en compréhension.

Si la performance en compréhension n'est que légèrement supérieure, il semble néanmoins que le gain en compréhension du groupe expérimental soit sensiblement et favorablement supérieur à celui du groupe témoin. Quant à la vitesse, la différence de performance entre le groupe expérimental et le groupe témoin ne semble pas attribuable à des fluctuations d'échantillonnage. En conséquence, l'entraînement perceptuel d'un semestre a probablement favorisé ces meilleures performances du groupe expérimental en vitesse et en compréhension par rapport au test "Le Soleil".

En somme, il semble que l'entraînement perceptuel a favorisé les performances des groupes expérimentaux de la maternelle à la 3è année pour les trois instruments de mesure qui furent utilisés.

IIè SEMESTRE :

A la suite de ces résultats, la population fut réorganisée telle qu'indiquée au tableau II afin de satisfaire à la vérification de certaines hypothèses concernant la durée de l'entraînement et son moment d'apparition dans l'année académique.

La population totale reste à peu près la même quoique les différents groupes diminuent du fait que nous en avons quatre au lieu de deux. Il s'agit des groupes que nous identifierons comme suit :

1. - Expérimental 1er semestre - témoin 2è semestre
2. - Témoin 1er semestre - expérimental 2è semestre
3. - Expérimental toute l'année
4. - Témoin toute l'année.

A cause des difficultés que nous avons déjà signalées et qui nous ont forcés à présenter les données du 1er semestre en seulement un groupe expérimental et un groupe témoin, nous fournirons donc des tableaux dans lesquels les résultats des groupes expérimentaux et témoins toute l'année seront absents pour le mois de décembre. Il nous semble cependant plausible de faire les comparaisons des 4 groupes de mai avec les 2 de décembre puisque ces groupes de mai furent tirés exclusivement de ceux de décembre. On pourra donc comparer les performances de mai des groupes expérimentaux toute l'année avec celles de décembre des groupes expérimentaux au premier semestre et de même celles des groupes

témoins toute l'année avec celles des groupes témoins au ler semestre.

Le tableau suivant nous donne la répartition des résultats au test B.V.R.T. pour la Forme I, c'est-à-dire "Copie immédiate" :

TABLEAU VIII : Résultats au test B.V.R.T. (2è semestre)
Forme I : Copie immédiate

Niveaux	Groupes	Décembre	Mai
Maternelle	1	3.02 (+ 2)	4.21
	2	2.20	3.63
	3		4.71 (+ 3)
	4		3.39
1ère année	1	5.33 (+ 2)	5.94
	2	3.86	5.49
	3		7.67 (+1+2+4)
	4		5.41
2ème année	1	7.46 (+ 2)	8.04
	2	5.94	7.36
	3		9.21 (+1+2+4)
	4		7.01
3ème année	1	8.03 (+ 2)	9.00 (+ 4)
	2	6.72	-
	3		9.30 (+ 4)
	4		7.57

(+ 1) Différence significative d'avec le groupe 1
(+ 2) Différence significative d'avec le groupe 2
(+ 3) Différence significative d'avec le groupe 3
(+ 4) Différence significative d'avec le groupe 4

En décembre, nous l'avons déjà souligné en analysant les résultats du premier semestre, il semble que les résultats ne soient pas dus qu'à des fluctuations d'échantillonnage et que par conséquent l'entraînement perceptuel a profité aux groupes expérimentaux quant à leur performance au B.V.R.T. - Forme I et ce pour tous les niveaux scolaires de l'expérimentation.

En mai par contre, la constitution de nouveaux groupes fait apparaître des faits susceptibles de nous permettre de vérifier de nouvelles hypothèses en plus de celles du premier semestre.

Une première constatation qui se dégage de ce tableau, c'est que les groupes témoins au premier semestre (groupes 2) qui ont obtenu des performances significativement inférieures en décembre, rejoignent en mai, les performances des enfants des groupes 1 (expérimentaux-1er semestre témoins - 2è semestre). En effet, après avoir suivi un entraînement au deuxième semestre, ces enfants du groupe 2 obtiennent des performances pratiquemment équivalentes à celles du groupe 1 puisque aucun des "rapports critiques" entre ces deux groupes ne nous permet de dire que les différences observées sont dues à autre chose que des fluctuations d'échantillonnage. En conséquence, il semble bien que l'entraînement perceptuel favorise la performance au B.V.R.T. en ce qui a trait à la Forme I : Copie immédiate et ce pour les niveaux de maternelle à la 3è année.

Bien que non-significative, selon les "rapports critiques" des différents niveaux, une constante nous semble devoir se dégager de

la comparaison des résultats des groupes 1 et 2 en mai, à savoir : que ceux qui ont poursuivi leur entraînement au premier semestre (groupe 2) obtiennent une performance légèrement supérieure à ceux qui l'on poursuivi au deuxième semestre (groupe 2).

Si tel était le cas, cela voudrait dire que plus l'entraînement apparaît tôt dans l'année académique et plus vite il peut être utile à l'enfant. Malheureusement nos instruments de mesure ne nous permettent pas de le confirmer.

Par contre, un autre fait nous semble confirmer cette dernière hypothèse et c'est la performance en mai de ceux qui n'ont reçu aucun entraînement (groupe 4) durant toute cette année académique. En effet, c'est de ce groupe 4 que se rapprochent le plus les performances de ceux qui ont poursuivi l'entraînement au deuxième semestre (groupe 2).

D'autre part, il faut noter que si l'entraînement semble avoir nettement favorisé les performances du groupe 1 (expérimental -1er - témoin-2è) en décembre, les effets de ce même entraînement ne semblent pas avoir persisté jusqu'en mai puisque les différences observées (en faveur de ce groupe aux dépens des groupes 2 et 4 ne pourraient être attribuables qu'à des fluctuations d'échantillonnage.

Il n'y aurait qu'en 3è année où l'entraînement semblerait avoir persisté, mais ce phénomène est peut-être dû au seuil de performance dont nous avons déjà parlé.

En somme, selon les "rapports critiques", il n'y aurait que le groupe 3 (expérimental toute l'année) dont les performances en mai seraient significativement différentes de celles des groupes 1, 2 et 4 et ainsi leur seraient effectivement supérieures.

Pour être efficace, ce serait donc toute l'année que les populations devraient poursuivre ce genre d'entraînement perceptuel. C'est l'hypothèse que nous formulons.

Regardons maintenant les résultats à cette deuxième forme du B.V.R.T. À savoir : "Reproduction de mémoire".

Le tableau suivant donne la distribution des résultats au 2è semestre.

TABLEAU IX : Résultats au B.V.R.T. (2è semestre)

FORME II : "Reproduction de mémoire"

Niveaux	Groupes	Décembre	Mai
Maternelle	1	1.83(+ 2)	-
	2	1.23	2.77
	3		3.29(+ 4)
	4		2.19
1ère année	1	3.93(+ 2)	4.76
	2	1.23	4.78
	3		5.70(+1+2+4)
	4		4.15
2ème année	1	4.75(+ 2)	5.30
	2	3.89	5.35
	3		7.04(+1+2+4)
	4		5.04
3ème année	1	6.06	6.30
	2	5.15	-
	3		7.20(+1+4)
	4		6.29

(+ 1) Différence significative d'avec le groupe 1
(+ 2) Différence significative d'avec le groupe 2
(+ 3) Différence significative d'avec le groupe 3
(+ 4) Différence significative d'avec le groupe 4

TABLEAU IX : Résultats au B.V.R.T. (2è semestre)

FORME II : "Reproduction de mémoire"

Niveaux	Groupes	Décembre	Mai
Maternelle	1	1.83(+ 2)	-
	2	1.23	2.77
	3		3.29(+ 4)
	4		2.19
1ère année	1	3.93(+ 2)	4.76
	2	1.23	4.78
	3		5.70(+1+2+4)
	4		4.15
2ème année	1	4.75(+ 2)	5.30
	2	3.89	5.35
	3		7.04(+1+2+4)
	4		5.04
3ème année	1	6.06	6.30
	2	5.15	-
	3		7.20(+1+4)
	4		6.29

(+ 1) Différence significative d'avec le groupe 1
(+ 2) Différence significative d'avec le groupe 2
(+ 3) Différence significative d'avec le groupe 3
(+ 4) Différence significative d'avec le groupe 4

Pour cette forme du B.V.R.T. les résultats du 2è semestre semblent faire apparaître un certain nombre de faits nouveaux et bien particuliers.

Malgré l'absence d'une certaine partie de la population en mai (maternelle gr. 1 et 3è année Gr.2) si l'on ne compare que les groupes 1 et 2, une certaine tendance semble se dégager. En effet, en décembre, tous les groupes expérimentaux (gr.1) avaient obtenu une meilleure performance que les groupes témoins (gr.2) et les "rapports critiques" nous permettaient d'attribuer cela à autre chose qu'à des fluctuations d'échantillonnage. En mai, par contre, les résultats sont pratiquemment équivalents et les "rapports critiques" viennent nous confirmer que les différences observées ne sont probablement dues qu'au hasard de l'échantillonnage.

C'est donc au niveau des gains réalisés entre les performances de décembre et mai qu'il faut regarder. Et dans ces conditions, on peut faire l'hypothèse que si ces gains ne sont pas significativement différents sur le plan statistique (ce que nous n'avons pas calculé) ils nous permettent de constater une relation entre l'entraînement et la performance. Au premier semestre, lorsque le groupe 1 est expérimental sa performance est significativement supérieure, tandis qu'au second semestre lorsque c'est le groupe 2 qui devient expérimental, il rejoint le premier groupe. Il serait donc tentant de conclure à l'influence positive de l'entraînement sur cette deuxième forme de passation du B.V.R.T.

Mais tel ne sera pas notre propos si nous comparons maintenant les performances des groupes 4 (témoins toute l'année) avec ces groupes 1 et 2. En effet, les performances de ces groupes 4, en mai, sont à peu de chose près les mêmes que celles des groupes expérimentaux soit au premier semestre (gr.1) soit au deuxième semestre (gr.2). Le calcul des "rapports critiques" entre ces groupes le confirme. Les différences observées ne peuvent être attribuées qu'à des fluctuations d'échantillonnage. Ainsi l'efficacité de l'entraînement par rapport à la perception et la reproduction de mémoire sembleraient sérieusement mises en doute à l'examen de ces seuls résultats.

Il nous reste cependant à examiner les performances des groupes 3 qui eux poursuivirent un entraînement toute l'année. La comparaison des résultats de ce groupe avec les trois autres (groupes 1, 2 et 4) nous permettra d'apporter quelques nuances.

L'examen des "rapports critiques" entre les résultats du groupe 3 et des groupes 1, 2, 4 en mai nous permet de dire que les différences observées entre les performances de ces groupes sont probablement dues à autre chose que des fluctuations d'échantillonnage. En mai, la performance du groupe 3 (expérimental toute l'année) serait effectivement supérieure à celle des trois autres groupes.

Conséquemment, pour cette deuxième forme du B.V.R.T., si l'entraînement perceptuel peut avoir une influence ce ne serait pas en limitant l'entraînement au premier ou au second semestre, mais en l'étendant sur toute l'année académique.

En somme, quant aux modes de perception mesurés par le B.V.R.T., si l'entraînement perceptuel était un facteur influençant positivement la performance à ce test, cela dépendrait grandement de la longueur de cet entraînement. Dans ces conditions peut-être serait-il préférable de l'inclure dans le programme régulier de l'apprentissage de la lecture et de l'échelonner ainsi sur toute l'année scolaire ?

A cet effet, l'analyse des résultats aux tests de pré-lecture et de lecture nous en dira davantage.

Le tableau suivant nous donne la distribution des résultats au test CERPLOE en ce qui a trait aux "associations".

TABLEAU X : Résultats au test CERPLOE (2è semestre)

1ère partie : Association

Niveaux	Groupes	Décembre	Mai
Maternelle	1	73.98 (• 2)	76.66
	2	70.82	75.35
	3		79.85 (•1•2•4)
	4		74.48
1ère année	1	80.44 (• 2)	83.88
	2	78.70	82.92
	3		86.40 (•1•2•4)
	4		82.56

(•1) Différence significative d'avec le groupe 1
(•2) Différence significative d'avec le groupe 2
(•3) Différence significative d'avec le groupe 3
(•4) Différence significative d'avec le groupe 4

Si l'on se base sur les "rapports critiques", il semble bien que les différences observées, en décembre, entre les groupes expérimentaux (gr. 1) et témoins (gr.2) ne soient pas dues au hasard. Ainsi l'entraînement aurait profité aux groupes 1 au premier semestre. Au second semestre, les groupes 2 devenant expérimentaux, l'entraînement aurait eu le même effet puisqu'ils rejoignent les groupes 1 (exp. 1er semestre).

Mais comme pour le B.V.R.T. les groupes témoins toute l'année (gr. 4) obtiennent des performances en mai qui ne sont pas différentes significativement des performances des groupes 1 et 2. De même aussi, les différences observées entre les performances des groupes expérimentaux toute l'année (gr. 3) d'une part et celles des groupes 1, 2 et 4 d'autre part sont les seules que l'on pourrait attribuer à autre chose que des fluctuations d'échantillonnage.

Encore ici nous pourrions dire que si l'entraînement perceptuel est un facteur influençant positivement les performances au CERPLOE ce n'est que quand il est poursuivi toute l'année tout au moins en ce qui a trait à la première partie portant sur les "associations".

On devrait aussi noter, nous semble-t-il que les groupes expérimentaux au premier semestre (gr. 1) ont une meilleure performance que les groupes expérimentaux au 2è semestre (gr.2) même si les "rapports critiques" n'indiquent pas de différences significatives. De même

pourrait-on noter la place des groupes témoins. Peut-être un autre instrument eut-il été plus révélateur ?

Regardons maintenant cette deuxième partie du CERPLOE qui porte sur la "classification". Le tableau suivant en donne la répartition des résultats.

TABLEAU XI : Résultats au test CERPLOE (2è semestre)
2ème partie : Classification

Niveaux	Groupes	Décembre	Mai
Maternelle	1	64.50 (+ 2)	74.78 (+2+4)
	2	60.10	70.31 (+4)
	3		74.63 (+2+4)
	4		64.32
1ère année	1	80.00(+2)	85.80 (+2)
	2	76.00	83.70
	3		88.25 (+1+2+4)
	4		83.79

(+ 1) Différence significative d'avec le groupe 1
(+ 2) Différence significative d'avec le groupe 2
(+ 3) Différence significative d'avec le groupe 3
(+ 4) Différence significative d'avec le groupe 4

De prime abord, ce tableau nous permet de constater que les résultats, à cette deuxième partie du test CERPLOE, se répartissent à peu près de la même façon que pour la première partie (cf. tableau X). Mais l'analyse des "rapports critiques" nous permet de relever des différences importantes entre les résultats des deux parties de ce test.

Rappelons tout d'abord, qu'en décembre, les différences observées en faveur des groupes 1 (expérimentaux au premier semestre) semblent pouvoir être attribuées à l'entraînement perceptuel comme pour les performances à la première partie du test.

En mai cependant, sauf entre les groupes 1 et 3 au niveau de maternelle et 2 et 4 au niveau de première année, toutes les différences observées entre les performances des différents groupes peuvent être attribuées à autre chose que des fluctuations d'échantillonnage. Ainsi il semblerait bien que l'entraînement perceptuel a eu un effet positif sur les performances à la partie "classification" du test CERPLOE.

Dans ces conditions, au niveau de maternelle, il semble bien qu'un entraînement au premier semestre est plus profitable qu'au deuxième puisque le groupe 1 obtient une meilleure performance que le groupe 2 en mai. L'avantage acquis par le groupe 1 au premier semestre persiste au deuxième semestre et le "rapport critique" nous le confirme.

Mais un fait nouveau apparaît pour ce niveau de maternelle et c'est qu'il n'y a pas de différence significative entre les performances des groupes 1 et 3, en mai. Cela voudrait-il dire qu'un entraînement perceptuel d'un semestre est aussi efficace qu'un entraînement pendant

toute l'année ? Selon les "rapports critiques" si cet entrafnement se situe au premier semestre, cela a de sérieuses chances d'être vrai.

Quant au groupe témoin toute l'année (gr.4) sa performance de mai est équivalente à celle du groupe expérimental en décembre. Conséquemment, en ce qui a trait aux opérations de classification et particulièrement au niveau de maternelle, l'entrafnement perceptuel semble favoriser la performance à cette partie du test.

En première année, le groupe expérimental au premier semestre (gr. 1) obtient une meilleure performance que le groupe témoin (gr. 2) en décembre et conserve même un certain avantage en mai comme l'indiquent les "rapports critiques". En conséquence il nous semblerait nécessaire de suggérer de faire intervenir l'entrafnement au premier semestre afin qu'il soit plus efficace.

A cet égard, la performance du groupe témoin toute l'année en mai ne fait que confirmer cette dernière observation. En effet, s'il n'y a pas de différence significative entre les groupes 2 et 4, il y en a une entre les groupes 1 et 4.

Enfin, comme pour le B.V.R.T. et la première partie du test CERPLOE, c'est encore le groupe 3 (expérimental toute l'année) qui obtient la meilleure performance en mai. Et les "rapports critiques" nous indiquent que les différences observées sont significatives.

En conséquence, en ce qui a trait aux opérations de classification, et pour la première année, il semblerait que l'entraînement est plus efficace s'il apparaît plus tôt dans l'année académique et l'est davantage s'il se poursuit plus longtemps.

En dernière analyse, il nous semble important de souligner quelques tendances générales qui se dégagent de la comparaison des résultats des deux tableaux du test CEMPLOE (cf. tableaux X et XI). Elles nous semblent révélatrices du comportement global des sujets vis-à-vis du test.

On constate tout d'abord, qu'en décembre, les performances à la première partie du test (association) sont sensiblement supérieures à celles de la deuxième partie (classification) pour les élèves de niveau de maternelle alors qu'elles sont à peu près équivalentes pour les élèves de 1ère année.

Par ailleurs, en mai, si les différences de performance ont quelque peu diminué pour les trois groupes expérimentaux (gr. 1, 2, 3), cette différence est encore du même ordre qu'en décembre pour le groupe témoin toute l'année (gr. 4) mais cela seulement au niveau de maternelle.

Au niveau de première année, ce sont les performances à la 2è partie du test (classification) qui semblent légèrement supérieures à celles de la première partie (Association).

Finalement, pendant ce deuxième semestre, les sujets de niveau de maternelle semblent se rapprocher davantage des sujets de 1ère année

en ce qui a trait aux performances dans les opérations d'association (1ère partie). Pendant le même temps, il semble que c'est par rapport aux opérations de classification (2è partie) que les sujets des deux niveaux semblent faire le plus de progrès.

Il nous reste maintenant à analyser les résultats au test de lecture "Le Soleil", administré aux sujets de troisième année seulement pour des raisons que nous avons déjà invoquées lors de l'analyse des résultats du 1er semestre.

Le tableau suivant nous donne la distribution des résultats en vitesse et en compréhension au test "Le Soleil".

TABLEAU XII : Résultats au test "Le Soleil" (2è semestre)
I Vitesse - II Compréhension

3ème année	Groupes	Décembre	Mai
I.-Vitesse en mots/minute			
	1	109.34 (+2)	144.68 (+2+3+4)
	2	95.97	119.93
	3		132.57 (+2+4)
	4		114.15
II.-Compréhension en pourcentage			
	1	73.66	77.69 (+4)
	2	71.72	77.36 (+4)
	3		83.12 (+1+2+4)
	4		71.82

(+1) Différence significative d'avec le groupe 1
(+2) Différence significative d'avec le groupe 2
(+3) Différence significative d'avec le groupe 3
(+4) Différence significative d'avec le groupe 4

Comme pour les autres instruments de mesure le groupe expérimental au premier semestre (gr. 1) a obtenu une performance supérieure au groupe témoin (gr. 2) au mois de décembre et le "rapport critique" nous permet d'éliminer les fluctuations d'échantillonnage comme causes des différences observées en vitesse et en compréhension.

En mai cependant, si on ne constate pas de différence significative entre les résultats des groupes 1 et 2 par rapport à la compréhension, on doit se rendre compte que la différence observée est significativement favorable à la performance du groupe 1 par rapport à la vitesse. Ainsi l'entraînement au 1er semestre serait encore une fois supérieur en efficacité à celui du 2è semestre tout au moins par rapport à la vitesse.

Ce dernier fait semble confirmé par la performance en vitesse du groupe témoin toute l'année (gr. 4). Il ne faudrait pas oublier toutefois que ce groupe témoin demeure au même niveau de compréhension qu'au mois de décembre et accuse ainsi un retard certain dans ce domaine.

Quant au groupe expérimental toute l'année (gr. 3), s'il accuse un certain retard sur le groupe 1 par rapport à la vitesse, il n'en obtient pas moins une meilleure performance que les groupes 2 et 4. De plus, son niveau de compréhension est significativement supérieur à tous les groupes par rapport à la compréhension.

Ainsi l'entraînement profiterait davantage s'il est poursuivi au premier semestre plutôt qu'au deuxième et de façon équivalente, compte tenu de la compréhension, s'il est poursuivi toute l'année ou seulement au ier semestre.

- CONCLUSIONS :

Un programme d'entraînement perceptuel approprié favorise-t-il l'apprentissage de la lecture ? Si oui... dans quelles conditions ? A quel niveau scolaire ? Combien de temps doit durer cet entraînement ? Quel doit être le contenu de ce programme ? Quand doit-il apparaître dans l'année académique ? Comment évaluer tout ceci ? Tels sont les types de questions qui ont présidé à l'élaboration de l'expérimentation que l'équipe du CERPLOE voulait incorporer dans la 2è étape de l'Opération-Lecture.

Pour ce faire, un programme d'entraînement perceptuel au tachistoscope et au lexicoscope fut élaboré pour le premier semestre de l'année académique 67-68. Un certain nombre de professeurs furent sensibilisés à la pédagogie de la lecture, au matériel de lecture rapide et aux techniques de recherche. Trois instruments de mesure furent aussi élaborés ou adaptés pour évaluer les processus mis en cause et le sens de l'intervention pédagogique avec ce nouveau matériel didactique. Il s'agit d'un test de perception et reproduction de formes géométriques le B.V.R.T. - Formes I et II, un test de pré-lecture portant sur les processus d'association et de classification et un test de lecture proprement dite portant sur la vitesse et la compréhension et intitulé "Le Soleil".

A la demande des professeurs, l'équipe du CERPLOE qui était sur place décida de transformer sensiblement le programme au 2è semestre. Le contenu resta le même mais l'ordre de présentation fut totalement transformé et le nombre de mesure intrinsèque à l'entraînement fut de beaucoup diminué. Tout ceci changea quelque peu l'esprit du projet, mais n'est malheureusement pas mesurable.

A la lumière des résultats que nous avons analysés précédemment, il semble bien qu'un entraînement perceptuel au tachistoscope et au lexicoscope soit de nature à aider l'enfant dans son apprentissage de la lecture.

En effet, sur le plan perceptuel, les résultats au B.V.R.T. indiquent clairement que la perception de formes, l'organisation spatiale de ces formes et la représentation qu'on s'en fait bénéficient d'un entraînement approprié quand il s'agit de la copie immédiate (cf. tableaux III et VIII).

Mais ce genre d'entraînement a aussi une influence favorable sur la mémoire visuelle. A cet égard, nous pouvons voir au tableau IV comment les enfants qui ont reçu un entraînement obtiennent, de mémoire, des performances équivalentes à celles d'enfants qui, n'ayant pas reçu d'entraînement, ne font que copier.

Quant aux processus mesurés par le test CEMPLOE, l'entraînement semble améliorer les performances de classification au niveau de maternelle jusqu'à les rendre équivalentes aux performances d'association et à améliorer aussi les performances des enfants de 1ère année en "classification" jusqu'à les rendre meilleures que celles en "association".

Pour ce qui est de la lecture, l'entraînement favorise surtout le développement de la vitesse sans pour autant diminuer la compréhension. Mais quand l'augmentation de vitesse n'est pas ce qu'on en attendait, c'est la compréhension qui en profite (cf. tableau XI$_4$). Si l'énergie investie

en décodage ne peut être utilisée en compréhension, le contraire est aussi vrai. Ainsi l'entraînement perceptuel serait une aide appréciable pour asseoir sur des bases efficaces les mécanismes de décodage et de compréhension qui nous paraissent fondamentaux en lecture. Par ailleurs, il semble évident qu'un entraînement d'une année soit nettement supérieur à celui d'un semestre que ce soit au premier ou au deuxième semestre.

Ce qui est moins évident, c'est la supériorité de l'entraînement au 1er semestre par rapport au deuxième, car les programmes n'étant pas les mêmes pour les deux semestres, il se peut qu'il y en ait un de plus efficace. Mais il se peut aussi que plus l'entraînement apparaît tôt, plus vite les mécanismes de lecture se montent et plus on en profite.

De même, on constate que les performances s'améliorent à mesure qu'on s'éloigne de la maternelle mais pour atteindre un certain palier au niveau de 3è année. Est-il déjà trop tard pour commencer une intervention, attendu que les mécanismes de lecture soient déjà montés ou supposés l'être en 3è année ? Il semble que non, mais il est souhaitable de commencer plus tôt ce genre d'entraînement avec les enfants.

Dans notre pré-expérimentation, un fait nous avait frappé. On nous avait confié un groupe d'enfants considérés comme retardés tout au moins sur le plan pédagogique sinon sur d'autres plans. Or, après six (6) semaines d'entraînement, leur performance au test "Le Soleil" avait doublé pour rejoindre ainsi les autres groupes expérimentaux.

Comme plusieurs recherches américaines le démontrent, l'acte lexique peut être regardé sous deux angles : le mécanisme et le phénomène culturel. C'est pourquoi nous avons pensé tenir compte du plus de facteurs possibles pouvant favoriser ou entraver l'apprentissage de la lecture.

Malheureusement, la cueillette des données et l'élaboration du schème d'analyse, compte tenu de cette cueillette, ne nous a pas encore permis de faire faire les calculs statistiques nécessaires à l'analyse des différents facteurs d'apprentissage du mécanisme de la lecture silencieuse.

Enfin, plusieurs facteurs rentrent en ligne de compte si l'on veut analyser le niveau d'efficacité de fonctionnement d'une recherche faite dans les cadres d'une "Opération" de ce genre. Nous nous proposons d'y revenir à la suite de l'analyse des résultats de la troisième étape qui se déroula pendant l'année scolaire 68-69.

OPERATION-LECTURE

Etape 2

1967 - 1968

8ème et 9ème année

OPERATION-LECTURE 1967-1968
8ème et 9ème année

OBJECTIFS.

1. Mesurer les effets d'un entraînement perceptuel sur le rendement en lecture et en français.
2. Comparer les effets d'entraînements perceptuels divers en durée et dans le temps.

POPULATION.

Originellement, la population rejointe par l'expérience se distribuait ainsi:

8ème année: groupe expérimental: 2625 élèves
groupe témoin: 2592 élèves

9ème année: groupe expérimental: 266 élèves
groupe témoin: 215 élèves

A ces groupes vinrent se joindre 16 classes témoins pour toute l'année, en 8ème.

Lors de la compilation des résultats, surtout dans les comparaisons entre les gains réalisés d'une période de testing à l'autre, tous les élèves qui n'avaient pas passé les deux ou les trois tests nécessaires pour établir les gains réalisés furent éliminés, ce qui ramena la population à la répartition suivante, pour les calculs des gains réalisés de septembre 1967 à mai 1968, par exemple:

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
	EXPERIMENTAL toute l'année	EXPERIMENTAL 1er semestre TEMOIN 2è semestre	TEMOIN 1er semestre EXPERIMENTAL 2è semestre	TEMOIN toute l'année
8ème	24	1767	1695	339
9ème		211	187	

Ce tableau nous révèle que les groupes 2 et 3 ont changé respectivement de statut d'un semestre à l'autre. Il faudra en tenir compte au moment d'interpréter les résultats obtenus par ces deux groupes au second semestre: le groupe 2 devient témoin APRES avoir été expérimental durant tout le 1er semestre. La comparaison entre les groupes 2 et 3 au second semestre, au testing de mai ainsi que dans les gains réalisés de décembre à mai et de septembre à mai, ne pourra donc se faire avec la même optique que pour les résultats en septembre et en décembre ainsi que pour les gains de septembre à décembre.

Il faut aussi souligner le petit nombre (24) représentant le groupe 1, expérimental toute l'année. La mesure statistique "t" de Student, que nous avons utilisée pour évaluer la signification des différences entre les moyennes et les gains, tient compte de ce petit nombre comparativement au nombre plus élevé des populations des trois autres groupes dans la comparaison avec ces trois groupes.

ENTRAINEMENT PERCEPTUEL.

La Clinique de Lecture de Montréal avait été chargée de préparer les deux programmes d'entraînement perceptuel utilisés successivement au cours des deux semestres de l'année scolaire 1967-68, dans les classes de 8ème et de 9ème touchées par l'expérimentation. Les professeurs participant à la recherche furent appelés à collaborer à l'élaboration du programme du second semestre.

L'entraînement perceptuel et à la lecture rapide se fit à l'aide exclusive du tachistoscope et du lexicoscope de EDL. Le matériel projeté sur écran par ces appareils se subdivisait en deux catégories: du non-verbal et de l'écrit.

Le matériel non-verbal consistait en des séries d'images contenant, par exemple, des lettres ou des ensembles de lettres non-significatifs, des nombres, des symboles et des signes diversement orientés dans l'espace, etc.

Le matériel écrit présentait par lexicoscopie des textes de contenus divers et de longueurs variables, déjà utilisés par la Clinique de lecture pour l'entraînement à la lecture rapide chez les adultes. Chaque lecture d'un texte par lexicoscopie était préparée par des exercices sur le sens des mots les moins connus dans le texte, et était suivie d'un questionnaire écrit pour évaluer la compréhension.

L'entraînement perceptuel s'est effectué à raison de deux séances de 45 minutes environ par semaine, pour un ou deux semestres, selon le statut expérimental des groupes.

Les deux programmes d'entraînement perceptuel varièrent surtout dans l'ordre de présentation du matériel non-verbal et des textes. Mais les types d'exercices demeurèrent sensiblement les mêmes d'un semestre à l'autre, et le nombre de séances consacrées à la lecture de textes par lexicoscopie fut également le même dans les deux programmes, soit huit (8) séances.

La durée effective d'une séance d'entraînement perceptuel ne dépassa jamais vingt minutes, le reste de la séance étant consacrée à l'expression verbale, à la transcription graphique, à la vérification et à la correction.

MESURE DE L'ENTRAINEMENT.

Il y eut trois périodes de mesure: en septembre, en décembre/janvier et en mai. Furent soumis à ces diverses mesures:

- en septembre 1967: les groupes 1 - 2 - 3 - 4
- en décembre 1967: les groupes 1 - 2 - 4
- en janvier 1968: le groupe 3
- en mai 1968: les groupes 1 - 2 - 3 - 4.

Deux tests furent utilisés: un texte de lecture intitulé "Débarquer sur une étoile", et le Test Analytique de Français, édition abrégée, de G.Pire. Toute la population, expérimentale et témoin, en 8ème et en 9ème année, passa les deux tests aux périodes indiquées plus haut.

1. TEXTE DE LECTURE: "Débarquer sur une étoile" -

C'est un texte de 340 mots, tiré de "A l'assaut du ciel", d'après Christian Pineau, in "Plume et le Saumon", éditions Hachette.

Dix questions de compréhension étaient ensuite proposées aux élèves, pour mesurer leurs capacités d'assimilation, leur habileté d'interprétation et la justesse de leur raisonnement.

On en trouvera un exemplaire ci-après.

2. TEST ANALYTIQUE DE FRANCAIS.

Ce test a été standardisé en Belgique auprès d'élèves de l'enseignement du second degré. Il comprend deux séries de questions sur le vocabulaire, le sens de la langue, la compréhension de textes et le raisonnement. On en utilise une version abrégée conjointement par la Clinique de lecture et le CERPLOE pour les fins de l'expérimentation au Québec.

On en trouve un exemplaire dans les pages suivantes.

RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION 1967-1968.

Six tableaux présentent les résultats de l'expérimentation sous les rubriques suivantes:

1. Texte de lecture, vitesse en mots-minute.
2. Texte de lecture, compréhension.
3. Test analytique de français.

Chacun des tableaux contient les moyennes en septembre, en décembre et en mai, les moyennes des gains réalisés de septembre à décembre, de décembre à mai et de septembre à mai, avec indication, lorsque c'est le cas, de la signification à 5% des différences de moyennes, et cela pour chacun des groupes participant à l'étape 67-68 de l'Opération-Lecture au niveau secondaire.

Chacun des tableaux est accompagné d'une brève analyse des résultats qui y sont inscrits et suivi d'une interprétation des mêmes résultats.

OPERATION-LECTURE

1967-1968

Thème et Thème annexe

TESTS

DÉBARQUER DANS UNE ÉTOILE

Dans le hangar régnait une intense activité. Autour de l'avion qui, demain, allait tenter un record d'altitude, s'affairaient les ingénieurs, les mécaniciens et le pilote. Dissimulé dans un coin, derrière des tôles d'aluminium, Alain regardait les hommes travailler. C'était un petit garçon menu et pâle, le cinquième fils du concierge de l'aérodrome. Son rêve bien sûr, était de monter un jour dans un des avions et de s'élancer dans l'espace.

Mais ses préoccupations n'étaient pas celles des garçons de son âge épris d'aviation. La mécanique l'intéressait accessoirement: les mots "risques", "danger", "record", avaient peu de sens pour lui. Il voulait une chose unique: atteindre le ciel, débarquer dans des étoiles brillantes qui décoraient les belles nuits. Le reste, la terre, n'avaient aucune importance.

Avec le soir, l'activité se calma. Tout était parfaitement au point: le pilote allait pouvoir décoller dès les premières heures du jour, si le temps le permettait. Alain resta seul dans le hangar désert, seul avec un bel avion blanc marqué de mystérieux signes bleus. Il tourna longtemps autour de l'appareil dont, avec son goût d'enfant, il admirait les lignes pures. Demain, cet avion allait prendre la route du ciel. Un record d'altitude dans l'esprit d'Alain, c'était au moins un voyage jusqu'à l'une des étoiles les plus éloignées du firmament ...

Presque inconsciemment, sans objectif précis, il se hissa péniblement dans l'avion endormi. Il arriva à se glisser derrière une sorte de coffre métallique encore mal fixé. Il se trouva dans la plus inconfortable des positions, mais quel lieu pour une imagination d'enfant! Il voyait déjà la terre s'éloigner sous l'avion, les étoiles se rapprocher ...

Quand Alain se réveilla, l'avion venait de décoller. Lorsqu'il vit la petite masse de l'enfant surgir à côté de lui, le pilote faillit renoncer à sa tentative et redescendre. Il aurait dû le faire, rien dans cette histoire ne se passe comme dans la réalité. Le pilote installa le petit garçon dans un extraordinaire vêtement, lui mit sur la tête un étrange appareil, et l'avion continua sa route ascendante.

QUESTIONNAIRE

1. De qui provenait la grande activité autour de l'avion?
   a) d'un groupe d'enfants?
   b) des ingénieurs, des mécaniciens, du pilote?
   c) du pilote seul?

2. Le pilote allait partir:
   a) dans quelques minutes.
   b) dans trois heures.
   c) dans les premières heures du jour.

3. Alain était:
   a) le fils unique du concierge de l'aérodrome.
   b) le cinquième fils du concierge de l'aérodrome.
   c) le second fils de la famille du concierge de l'aérodrome.

4. Alain admirait:
   a) le fuselage de l'avion.
   b) les ailes de l'avion.
   c) les lignes de l'avion.

5. Alain rêvait d'un record:
   a) de vitesse.
   b) d'altitude.
   c) de performance.

6. Alain désirait atteindre:
   a) un pays lointain.
   b) la lune.
   c) une étoile très éloignée.

7. Alain se glissa:
   a) derrière un coffre.
   b) derrière un siège.
   c) derrière un panneau.

8. Quand Alain se réveilla, l'avion
   a) était haut dans le ciel.
   b) venait de décoller.
   c) sortait du hangar.

9. Quand le pilote vit Alain,
   a) il lui dit de rester immobile.
   b) il lui fit revêtir un étrange vêtement.
   c) il l'installa sur un siège.

10. Par ce texte, l'auteur veut dire:
   a) qu'Alain est désobéissant.
   b) qu'Alain souhaite devenir pilote.
   c) qu'Alain aime jouer des tours aux adultes.

le texte est tiré de "A l'assaut du ciel",
d'après Christian Pineau,
Plume et le Saumon, éd. Hachette.

G. PIRE

TEST ANALYTIQUE DE FRANCAIS

T.A.F.

(abrégé)

F.C.S.C.O.

Recherche expérimentale

Tous droits réservés

N'ECRIVEZ RIEN DANS CE CAHIER: SERVEZ-VOUS UNIQUEMENT DE LA FEUILLE DE REPONSES. TRAVAILLEZ SEUL(E). NE PERDEZ PAS DE TEMPS. SI VOUS NE PARVENEZ PAS A REPONDRE A UNE QUESTION, PASSEZ-LA.

SERIE I

VOCABULAIRE

EXEMPLE :

Voici une phrase. Il lui manque un mot.

J'ai acheté du tissu pour lui . . . une robe.

Complétez cette phrase à l'aide d'un des 6 mots suivants:

A. coudre B. ravauder C. modeler D. confectionner E. fabriquer F. procurer

Le mot qui convient parfaitement est CONFECTIONNER . Ce mot est précédé de la lettre D. Pour répondre, il suffit d'indiquer, sur la feuille de réponse, la lettre capitale qui précède le mot choisi. C'est déjà fait.

COMPLETEZ LES PHRASES SUIVANTES A L'AIDE DU MOT QUI CONVIENT PARFAITEMENT:

1.- Le tracteur s'est .... dans un marécage

A. encastré B. englué C. enfoui D. abîmé E. enlisé F. empêtré

2.- Le navire s'est .... sur un banc de sable

A. butté B. écrasé C. échoué D. posé E. perdu F. embourbé

Les deux questions suivantes présentent 1 mot imprimé en lettres capitales. Ce mot est suivi de 8 mots imprimés en lettres minuscules. Parmi ces 8 mots, trouvez-en 3 dont le sens est voisin de celui du mot imprimé en lettres capitales. En réalité, 4 mots conviennent mais, pour vous donner une chance supplémentaire, on vous demande d'en trouver **3 seulement.**

3.- VAINCRE

A. Lutter B. Soumettre C. Combattre D. L'emporter
E. Réduire F. Triompher G. Guerroyer H. Batailler

4.- FIN

A. Interruption B. Etape C. Terme D. Extrémité
E. Moyen F. Origine G. Limite H. Clôture

- 2 -

SENS DE LA LANGUE

Complétez les phrases suivantes:

5.- Je suis très fort ... je sois petit

A. car B. bien que C. donc D. vu que E. dès que F. parce que

6.- Vous êtes malade ... restez au lit

A. puisque B. bien que C. ou D. donc E. car F. mais

7.- Je croyais qu'il ... le lendemain

A. viendrait B. vient C. vînt D. fût venu E. viendra

8.- Quand César ... les Gaulois, il retourna à Rome

A. soumit B. avait soumis C. soumettait D. eut soumis E. avait eu soumis

L E C T U R E

Lisez très attentivement le texte ci-dessous:

La lune venait de disparaître derrière les nuages. Nous suivions un sentier boueux qui ondulait, tel un serpent noir, sur le grand manteau blanc étendu sur la terre. Au lointain, un clocher égrena douze coups. A ce moment, le voile des nuages se déchira et une étoile brillante apparut au-dessus des sapins. Nous rêvâmes un instant que nous la suivions, non en nouveaux rois mages mais en bergers, car, en cette veille de fête qui aurait dû être un symbole de paix, nous nous sentions les plus pauvres et les plus malheureux des hommes. L'étoile disparut. Ce n'était sans doute qu'une fusée tirée par un groupe d'ennemis lancés, comme nous, sur le sol de notre vieille France, dans la plus effroyable des chasses que les hommes pervers ont inventées.

Sur votre feuille de réponses, répondez aux questions suivantes. Ne faites pas de longues phrases.

9.- En quelle saison se situe le récit que vous venez de lire ?

10. A quelle heure précise ?

11. Quels sont ces hommes qui marchent dans le sentier ?

12. Quelle est leur nationalité ?

13. Quelle est cette fête à laquelle le récit fait allusion ?

14. Pourquoi cette fête n'était-elle pas, cette fois, un symbole de paix ?

•
• •

V O C A B U L A I R E

EXEMPLE :

Voici 5 mots en désordre :

A. Suffisant B. Excellent C. Très mauvais D. Insuffisant E. Bon

Remettez ces mots en ordre en commençant par celui qui signifie "le moins bon".

L'appréciation la moins bonne est TRES MAUVAISE (C); c'est par là que vous devez commencer. Après, on doit avoir INSUFFISANT (D), puis SUFFISANT (A), puis BON (E), puis enfin EXCELLENT (B). Le bon ordre est donc C D A E B. On l'a déjà indiqué sur la feuille de réponses.

Faites de même pour les séries suivantes.
Pour la question 15, commencez par le mot qui signifie "le moins beau".
Pour la question 16, commencez par le mot qui signifie "le plus petit".

15.- A. Beau B. Affreux C. Passable D. Magnifique E. Laid

16.- A. Grand B. Gigantesque C. Petit D. Moyen E. Nain

•
• •

R A I S O N N E M E N T

EXEMPLE: (à lire très attentivement)

L'ancienne langue brésilienne ne tenait pas compte de l'ordre des mots. Voici deux phrases brésiliennes et leur traduction française:

TE ACAN : ta tête
ACAN RAHE : tête vide

Quelle est la signification de RAHE ? A. tête B. ta C. vide

Voyez, ACAN figure dans les deux phrases brésiliennes et tête se trouve dans les deux phrases françaises; donc ACAN ne peut signifier que tête. Par conséquent, TE = TA et RAHE = vide. La bonne réponse est C; elle est déjà indiquée sur votre feuille réponse.

- 4 -

REPONDEZ D'UNE MANIERE ANALOGUE A LA QUESTION SUIVANTE:

17. TOTANT NAVE OKO : notre bon ami
CURIHAC TOTANT : ami sincère
CURIHAC UNUC : sincère souhait

Quelle est la signification de CURIHAC ? A. sincère B. souhait C. notre D. ami E. bon

S E R I E 2

V O C A B U L A I R E

COMPLETEZ LES PHRASES SUIVANTES A L'AIDE DU MOT QUI CONVIENT PARFAITEMENT:

18. Vu qu'ils vivent au grand air, les gens de la campagne sont souvent ...

A. malingres B. robustes C. grossiers D. rudes E. optimistes F. gros

19. Cet homme en tenue rayée qui vient de franchir le mur de la prison est un ...

A. fuyard B. exilé C. réfugié D. assassin E. évadé F. pillard

PARMI LES 8 MOTS IMPRIMES EN LETTRES MINUSCULES, TROUVEZ 3 MOTS DONT LE SENS SE RAPPROCHE LE PLUS DE CELUI DU MOT IMPRIME EN LETTRE CAPITALES

20. FABRIQUER A. Falsifier B. Confectionner C. Edifier D. Façonner E. Concevoir F. Imaginer G. Construire H. Terminer

21. TUER A. Exterminer B. Succomber C. Pourfendre D. Blesser E. Trépasser F. Egorger G. Garotter H. Massacrer

SENS DE LA LANGUE

COMPLETEZ LES PHRASES SUIVANTES:

22. Il est très maigre ... il est en bonne santé

A. donc B. cependant C. s' D. quand E. car F. ou

23. Je n'ose faire du bruit ... il ne s'éveille

A. toutefois B. quoiqu' C. à moins qu' D. dès qu' E. de peur qu' F. de sorte qu'

24. J'étais certain qu'il ... ce vase qui gisait sur le sol

A. a cassé B. cassait C. cassât D. avait cassé E. eût cassé

25. Si tu ... sage, tu ne serais pas puni

A. serais B. étais C. es D. seras E. as été

L E C T U R E

LISEZ TRES ATTENTIVEMENT LE TEXTE ci-dessous

Soumettons le problème au collège des druides, suggéra Vindérix devant l'obstination de son adversaire. La foule manifesta bruyamment son accord, car, pour elle, la décision des druides était toujours équitable et sans appel. De plus, cette assemblée vénérable avait la réputation de découvrir infailliblement les menteurs. Or, dans cette vieille querelle, il n'y avait nul doute qu'un des deux disputeurs, Gertorix ou l'autre, mentait, car cette génisse ne pouvait appartenir à la fois à l'un et à l'autre. Mais Gertorix, qui avait entendu dire que les druides favorisaient parfois les membres de leur famille, cria qu'il porterait la contestation devant les magistrats installés par César dans la cité voisine. La foule, qui haïssait l'occupant, se mit à jeter des pierres à Gertorix et à applaudir son adversaire. Et c'est ainsi que la génisse, qui avait été si longtemps nourrie aux frais de la communauté, entra, pour la première fois, dans l'étable de Vindérix.

SUR VOTRE FEUILLE DE REPONSES, REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES.
NE FAITES PAS DE LONGUES PHRASES.

26. A quelle époque se passait cette histoire?

27. Chez quel peuple?

28. Qui étaient ces occupants haïs par la foule?

29. Par qui était constituée l'"assemblée vénérable" dont parle le texte?

30. Pourquoi la foule se mit-elle à jeter des pierres à Gertorix?

31. Lequel des deux adversaires avait raison et pourquoi?

V O C A B U L A I R E

Vous allez trouver ci-dessous des mots présentés en désordre. Vous devez les remettre en ordre.
Pour la question 32, commencez par le mot qui signifie "le moins gros", "le moins gras".
Pour la question 33, commencez par le mot qui signifie "le moins favorable", "le plus contre".

32. A. Mince B. Squelettique C. Obèse D. Maigre E. Gros

33. A. Hostile B. Favorable C. Tiède D. Enthousiaste E. Indifférent.

R A I S O N N E M E N T

34. (Cette question est analogue à la question 17, page 4. Si vous le jugez nécessaire, vous pouvez trouver à cette page un exemple et des explications.)

ANA TOB UBA KOLA SUC : Un drapeau vert très grand
OSOUK GUROVE NITEGE : La pomme rouge
ANA PILA TOB OSOUK SUC : Un drapeau vert blanc rouge

Quelle est la signification de PILA ? A. un B. vert C. grand
D. blanc E. rouge F. très

OPERATION-LECTURE

1967-1968

8ème et 9ème années

TABLEAUX des résultats aux tests

a. ANALYSE

b. INTERPRETATION

Tableau 1

TEXTE DE LECTURE

8ème année — VITESSE en mots/minute — DP-LECT 1967-68

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
	EXPERIMENTAL toute l'année	EXPERIMENTAL 1er semestre / TEMOIN 2e semestre	TEMOIN 1er semestre / EXPERIMENTAL 2e semestre	TEMOIN toute l'année
8ème	N= 24	N= 1807	N= 1565	N= 310
sept.	182.7 (+2+3+4)	151.6 (+3+4)	144.1 (+4)	136.3
déc.	235.4 (+2+3+4)	201.0 (+3+4)	165.1 (+4)	149.6
mai	297.5 (+2+3+4)	206.5 (+4)	210.7 (+4)	163.5
GAIN S-D	52.7 (+3+4)	49.8 (+3+4)	20.1	14.6
GAIN D-M	62.0 (+2+4)	3.9	46.2 (+2+4)	14.5
GAIN S-M	114.7 (+2+3+4)	55.1 (+4)	67.3 (+2+4)	28.8

+2 différence significative d'avec le groupe 2
+3 différence significative d'avec le groupe 3
+4 différence significative d'avec le groupe 4

ANALYSE DES MOYENNES:

1. En septembre, le groupe 1 a une moyenne significativement supérieure aux trois autres groupes; les groupes 1 et 2 ont des moyennes significativement supérieures aux groupes 3 et 4; les groupes 1, 2 et 3 ont des moyennes supérieures au groupe 4.
2. En décembre, il en va de même.
3. En mai, le groupe 1 a une moyenne significativement supérieure aux groupes 2, 3 et 4; les groupes 1, 2 et 3 ont une moyenne significativement supérieure au groupe 4.

ANALYSE DES GAINS:

1. De septembre à décembre, les groupes 1 et 2 (expérimentaux) ont réalisé des gains significativement supérieurs aux groupes 3 et 4, témoins.
2. De décembre à mai, les groupes 1 et 3, expérimentaux, ont réalisé des gains significativement supérieurs aux groupes 2 et 4,témoins.
3. De septembre à mai, le groupe 1 a réalisé des gains significativement supérieurs aux trois autres groupes; le groupe 3 a réalisé des gains significativement supérieurs au groupe 2; les groupes 2 et 3 ont réalisé des gains significativement supérieurs au groupe 4, témoin toute l'année.

Tableau 2

TEXTE DE LECTURE

8ème année — COMPREHENSION sur 100 — DP-LECT 1967-68

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
	EXPERIMENTAL toute l'année	EXPERIMENTAL 1er semestre TEMOIN 2è semestre	TEMOIN 1er semestre EXPERIMENTAL 2è semestre	TEMOIN toute l'année
8ème	N= 24	N= 1807	N= 1565	N= 310
sept.	85.0	79.5	80.4	78.6
déc.	91.7 (+2+3+4)	83.4	84.0	82.4
mai	90.8	87.8	87.8	85.9
GAIN S-D	6.7	4.1	4.4	5.2
GAIN D-M	-0.8	4.3	4.0	3.9
GAIN S-M	5.8	7.9	7.5	8.1

+2+3+4 différence significative d'avec les groupes 2, 3 et 4

ANALYSE DES MOYENNES:

1. En septembre, aucune différence significative.
2. En décembre, seul le groupe 1 présente une moyenne significativement supérieure, et ce par rapport aux trois autres groupes.
3. En mai, aucune différence significative.

ANALYSE DES GAINS:

Il n'y a rien de significatif, les gains étant minces et le groupe 1 étant numériquement trop faible pour permettre des comparaisons valables.

TEXTE DE LECTURE.

8ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

1. VITESSE.

- Dans chacun des deux semestres, il est clair que l'entraînement a bénéficié aux groupes entraînés, et suffisamment pour leur donner des moyennes significativement supérieures aux groupes non-entraînés, soit parce qu'ils étaient témoins toute l'année, soit parce qu'ils n'étaient plus l'objet, au second semestre par exemple, d'un entraînement spécifique.
- Par contre, le groupe expérimental toute l'année a, à chaque semestre, augmenté l'avance qu'il avait déjà au départ en septembre, ce qui lui donne, chaque fois de même qu'au total des gains significativement supérieurs à tous les autres groupes qui n'étaient entraînés que durant un semestre ou pas du tout.
- Cependant, la valeur de ces résultats est un peu entachée par le fait que déjà en décembre, les vitesses des groupes entraînés dépassent les standards américains prévus pour ce niveau scolaire, soit 204 mots/minute, ce qui laisse croire que le texte est ou bien trop court, ou trop peu difficile et donc peu valide pour des élèves de 8ème année.

2. COMPREHENSION.

- Les résultats nous corroborent dans l'opinion que nous venons d'émettre: il n'est plus possible de jurer de la validité et de la constance d'un test qui donne, au départ, des résultats de 80%, laissant ainsi très peu de liberté de réaliser des gains marqués au cours d'un semestre et encore plus au cours de deux semestres consécutifs, avec une re-lecture à chaque début et fin de semestre.
- Ici donc, de deux choses l'une ou les deux: le texte est trop court et trop facile à lire, et sa re-re-lecture en mai facilite beaucoup trop la rapidité

à le lire. Quant à la compréhension, malgré des seuils assez élevés, il est à remarquer que, numériquement parlant, c'est le groupe témoin qui réalise le meilleur gain, peu comparable aux gains des deux groupes entraînés durant un seul semestre, mais tout de même comparable avantageusement au gain réalisé par le groupe expérimental qui marque un léger recul au cours du second semestre.

- Y aurait-il là effet d'inhibition rétroactive de l'entraînement trop spécifique à la lecture rapide qui s'avère être au détriment de la compréhension lorsque la compression se fait trop sentir sur le seul mécanisme du décodage rapide?

- La question est d'importance, car il y va de la rentabilité réaliste et pratique d'un entraînement perceptuel ou à la lecture rapide, lorsque les activités de compréhension sont insuffisamment structurées et efficaces pour assurer au moins que la compréhension ne baisse pas, ou ne soit pas inférieure à celle que réalise un groupe non-entraîné.

Tableau 3

TEXTE DE LECTURE

9ème année — VITESSE en mots/minute — OP-LECT 1967-68

	Groupe 2	Groupe 3
	EXPERIMENTAL 1er semestre TEMOIN 2ème semestre	TEMOIN 1er semestre EXPERIMENTAL 2ème semestre
9ème	N = 214	N = 175
sept.	172.8	166.8
déc.	211.6 (+3)	179.0
mai	213.8	220.4
GAIN S-D	38.9 (+3)	5.4
GAIN D-M	-0.9	38.6 (+2)
GAIN S-M	40.9	56.2 (+2)

+2 différence significative d'avec le groupe 2

+3 différence significative d'avec le groupe 3

ANALYSE DES MOYENNES:

1. En septembre, aucune différence significative.
2. En décembre, le groupe 2, expérimental, obtient une moyenne significativement supérieure au groupe 3, témoin.
3. En mai, aucune différence significative.

ANALYSE DES GAINS:

1. De septembre à décembre, le groupe 2, expérimental, réalise des gains significativement supérieurs au groupe 3, témoin.
2. De décembre à mai, c'est le groupe 3, devenu expérimental, qui réalise des gains significativement supérieurs au groupe 2, devenu témoin, et qui perd 0.9 mot/minute de sa moyenne de décembre.
3. De septembre à mai, le groupe 3 réalise des gains totaux significativement supérieurs au groupe 2.

Tableau 4

TEXTE DE LECTURE

9ème année — COMPREHENSION SUR 100 — DD-LECT 67-68

	Groupe 2	Groupe 3
	EXPERIMENTAL 1er semestre TEMOIN 2è semestre	TEMOIN 1er semestre EXPERIMENTAL 2è semestre
9ème	N = 214	N = 175
sept.	74.2	72.8
déc.	82.5	81.7
mai	85.3	86.1
GAIN S-D	8.5	9.3
GAIN D-M	3.8	3.3
GAIN S-M	12.0	13.5

ANALYSE DES MOYENNES:

Il n'y a rien de significatif.

ANALYSE DES GAINS:

Il n'y a rien de significatif.

TEXTE DE LECTURE.

9ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

1. VITESSE.

- Chaque groupe entraîné présente, au terme d'un semestre d'entraînement, des gains significativement supérieurs au groupe qui lui sert de témoin, même au second semestre où le groupe entraîné au cours du premier semestre marque un léger recul en vitesse, quasiment nul au fond.
- Un fait à noter c'est que les groupes de 9ème année arrivent en mai à des vitesses très légèrement supérieures à celles que réalisent leurs collègues de 8ème année. S'agirait-il là d'un plafonnement à la performance en vitesse à ce texte particulier de lecture? Ou les élèves de 9ème année ne sont-ils pas capables de lire tellement plus vite que ceux de 8ème année, un même texte que l'on présumait facile pour ces derniers?
- L'efficacité de l'entraînement d'un semestre laisse également songeur lorsqu'on remarque le piétinement marqué par le groupe expérimenté au premier semestre après son entraînement. La persistance d'un entraînement d'un semestre, comme d'ailleurs en 8ème année, reste donc à prouver, et ses conditions à trouver.

2. COMPREHENSION.

- Comme il n'y a rien de significatif, il n'y a rien à conclure sinon qu'il est peu probable que l'entraînement ait eu un effet positif sur l'accroissement des moyennes en compréhension, d'une période de testing à l'autre.
- Les groupes de 9ème année ne réalisent pas de meilleures moyennes que ceux de 8ème année. LÀ aussi, phénomène de plafonnement? Possible, les moyennes de départ étant trop élevées - donc texte trop facile - pour permettre des gains marqués.

Tableau 5

TEST ANALYTIQUE DE FRANCAIS

8ème année — moyenne sur 34 — OP-LECT 1967-68

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
	EXPERIMENTAL toute l'année	EXPERIMENTAL 1er semestre / TEMOIN 2è semestre	TEMOIN 1er semestre / EXPERIMENTAL 2è semestre	TEMOIN toute l'année
8ème	N= 24	N= 1767	N= 1695	N= 339
sept.	21.250	20.531 (+3+4)	20.055	19.582
déc.	23.708 (+3+4)	21.945 (+4)	21.781 (+4)	21.219
mai	24.333 (+4)	23.679 (+3+4)	23.368 (+4)	22.291
GAIN S-D	2.458	1.442	1.748 (+2)	1.829 (+2)
GAIN D-M	0.625	1.640 (+4)	1.544 (+4)	1.121
GAIN S-M	3.083	2.974	3.246	3.003

+2 différence significative d'avec le groupe 2
+3 différence significative d'avec le groupe 3
+4 différence significative d'avec le groupe 4

ANALYSE DES MOYENNES:

1. En septembre, le groupe 2 obtient une moyenne significativement supérieure aux groupes 3 et 4.
2. En décembre, les groupes 1, 2 et 3 présentent des moyennes significativement supérieures au groupe 4, et le groupe 1 fournit un rendement significativement supérieur au groupe 3 également.
3. En mai, les trois groupes expérimentés, 1, 2 et 3, présentent des moyennes significativement supérieures au groupe 4, témoin toute l'année, et le groupe 2 y ajoute une différence significative d'avec le groupe 3.

ANALYSE DES GAINS:

1. De septembre à décembre, les deux groupes témoins 3 et 4 réalisent des gains significativement supérieures au groupe expérimental 2.
2. De décembre à mai, les deux groupes 2 et 3 réalisent des gains significativement supérieurs au groupe 4, témoin toute l'année.
3. De septembre à mai, aucun des groupes ne présente de gains significativement supérieurs à l'un quelconque des autres groupes.

TEST ANALYTIQUE DE FRANCAIS.

8ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

- Au premier semestre, les deux groupes non-entraînés présentent des gains significativement supérieurs à celui réalisé par le groupe entraîné.
- Cela prête flanc à une interprétation peu favorable soit au fait de l'entraînement lui-même soit au contenu des exercices effectués au cours de cet entraînement.
- Il se peut, en effet, que cela signifie que les élèves qui suivaient un entraînement étaient, pendant ces séances, soustraits à des enseignements qui, en situation de non-entraînement, leur auraient permis d'accroître leur rendement au T.A.F. avec les mêmes moyennes de gains que les groupes non-entraînés.
- Il se peut, aussi, que les exercices effectués au cours de cet entraînement n'aient pas favorisé le développement des connaissances et des capacités nécessitées par le test T.A.F., même lors d'un re-testing, après quatre mois à peine d'entraînement.
- Quoi qu'il en soit, au second semestre, c'est au tour du groupe expérimenté toute l'année de marquer un très faible gain, pendant que le groupe expérimenté au premier semestre et devenu témoin reprend de la vitesse et que le groupe expérimenté au second semestre, avec un programme remanié, marque des résultats significativement supérieurs au groupe demeuré témoin toute l'année.
- Faut-il impliquer les programmes d'entraînement qui, nous l'avons dit, ont été remaniés entre les deux semestres, dans ce revirement de la situation en faveur du groupe expérimenté au second semestre?
- Au total, cependant, tous les groupes semblent assez égaux dans les gains, ce qui nous ramène à l'hypothèse d'un seuil de rendement et donc à l'impossibilité de marquer des gains assez importants pour être significatifs.

Tableau 6

TEST ANALYTIQUE DE FRANCAIS

9ième année — moyenne sur 34 — OP-LECT 67-68

	Groupe 2	Groupe 3
	EXPERIMENTAL 1er semestre TEMOIN 2è semestre	TEMOIN 1er semestre EXPERIMENTAL 2è semestre
9ème	N = 211	N = 187
sept.	21.700	20.946
déc.	23.484	23.038
mai	23.865	24.742
GAIN S-D	1.715	1.556
GAIN D-M	1.170	1.634
GAIN S-M	3.071	3.070

ANALYSE DES MOYENNES:

Il n'y a aucune différence significative.

ANALYSE DES GAINS:

Il n'y a rien de significatif.

TEST ANALYTIQUE DE FRANCAIS.

9ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

- Comme il n'y a rien de significatif, il semble qu'il y ait saturation du test et qu'il se révèle non-valide pour ce niveau scolaire.
- Si, au moins, contrairement à la vitesse en lecture, l'entraînement ne semble pas aider la compréhension au test T.A.F., il semble qu'il ne lui nuise pas non plus, laissant croire à une totale différenciation des mécanismes mis en branle en lecture et dans le test T.A.F.
- L'épreuve serait donc à reprendre avec un autre test, où les rendements au départ seraient plus discriminatifs des capacités réelles des populations testées et de leurs possibilités à profiter d'un entraînement pouvant ou voulant influencer leur rendement en compréhension d'un test de français.

OPERATION-LECTURE 1967-68

NIVEAU SECONDAIRE, 8ème et 9ème années

INTERPRETATIONS GENERALES.

VITESSE.

- L'entraînement s'avère efficace et sur un semestre, le premier comme le deuxième, et sur deux semestres, lorsque l'on mesure la vitesse avec le même texte, court et facile, en septembre, décembre et mai. Il ne semble pas y avoir permanence des gains réalisés au cours du premier semestre par le groupe entraîné durant ce seul premier semestre.

COMPREHENSION.

- La facilité interne du questionnaire ne permet pas de juger des effets de l'entraînement perceptuel sur la compréhension. A tout le moins, cet effet n'est pas négatif, semble-t-il.

TEST DE FRANCAIS.

- La facilité interne du test fait que les groupes en sont venus dès le début à des seuils de rendement qui rendent l'étude difficile au niveau des gains qu'ils ont réalisés d'une période de testing à l'autre.
- En 9ème année, il est clair que le test est saturé et ne permet aucune analyse.
- En 8ème année, il y a présomption assez sérieuse que le groupe entraîné a été handicappé, au cours et peut-être à cause de l'entraînement qu'il a reçu durant le premier semestre, dans ses capacités d'accroître son rendement au test. Au second semestre, avec un programme réajusté, cette difficulté ne se présente plus et, au total, toute la population se rejoint autour d'une moyenne où tous les groupes perdent leur identité.

CONCLUSIONS GENERALES pour le niveau secondaire, OP-LECT 67-68.

- L'heure ne semble pas venue de répondre aux problèmes soulevés par l'Opération-Lecture au niveau secondaire.
- C'est une première expérience qui semble avoir manqué de solidité dans les mesures et contre-épreuves et qu'il vaudrait la peine de recommencer sur des assises plus fermes, étant donné les promesses qu'elle laisse quand même pressentir sur le plan de l'augmentation de la vitesse en lecture avec non-diminution de la compréhension.
- Les instruments de mesure sont eux-mêmes à roder pour ces niveaux scolaires.
- La comparaison entre les gains en vitesse de lecture et les gains en compréhension et en français n'ayant pu être faite, l'expérience doit être répétée sinon en totalité, du moins en partie, sur le plan des rapports qui peuvent exister entre l'augmentation en vitesse et l'augmentation en compréhension, entre l'accroissement des activités et des capacités de perception et l'augmentation de vitesse en lecture, etc.
- Il nous manque encore trop de données sur la problématique de la perception dans ses rapports avec la lecture pour que l'Opération-Lecture s'arrête là et continue telle qu'elle s'est présentée jusqu'ici au niveau secondaire.
- Une seconde expérience, et peut-être plusieurs encore, devront donc être menées pour entourer avec certitude le problème de la lecture au secondaire.

OPERATION-LECTURE

ETAPE no 3

EXTENSION et EXPERIMENTATION

année scolaire 1968-1969

OPERATION-LECTURE 1968-1969

INTRODUCTION.

Les deux étapes antérieures laissaient quelques points obscurs, comme par exemple le comportement perceptuel des classes du niveau secondaire, les rapports existant entre le rendement perceptuel et le rendement en lecture, le comportement perceptuel et lexique des classes intermédiaires, quatrième, cinquième et sixième, l'influence de l'effet Hawthorne sur le rendement aux tests...

La FCSCQ ayant décidé de lancer l'Opération-Lecture dans l'étape "extension", nombre de commissions scolaires se prévalurent de cette autorisation et entreprirent d'entraîner leurs élèves selon les programmes élaborés par l'équipe responsable au sein du Service Pédagogique de la FCSCQ.

L'occasion se présentait belle d'essayer de répondre aux questions soulevées par les deux premières étapes. C'est en ce sens qu'est née la recherche en Opération-Lecture pour l'année scolaire 1968-1969.

Quelques commissions scolaires ayant accepté le projet présenté par la Faculté des Sciences de l'Education via la FCSCQ, l'équipe du CERPLOE fut chargée de son organisation et de son exécution.

Des programmes-cadres d'entraînement perceptuel ainsi que d'entraînement à la lecture furent alors élaborés au début de l'année scolaire par l'équipe du CERPLOE secondée par celle des professeurs et institutrices qui participaient pour la seconde fois à l'Opération-Lecture, secteur "recherche".

Les batteries de tests furent aussi construites par ces deux équipes conjointes.

La population à rejoindre par l'expérimentation et par le testing fut également décidée conjointement, au début de l'année scolaire, tant pour le secteur "expérimental" que pour les secteurs "extension" et "témoin".

OPERATION-LECTURE 1968-1969

OBJECTIFS.

1. Evaluer l'entraînement perceptuel en lui-même et dans ses effets sur le rendement en lecture, tant en vitesse qu'en compréhension.

2. Comparer, par le biais des rendements à des tests de perception, des programmes-cadres d'entraînement perceptuel, établis selon les principes de EDL par l'équipe du CERPLOE, avec les programmes d'entraînement perceptuel établis pour les classes d'extension par les responsables du Service Pédagogique de la FCSCQ.

3. Comparer, par le biais des rendements à des tests de lecture, ces mêmes programmes sur le plan des activités pédagogiques relatives à la lecture.

POPULATION.

Les difficultés rencontrées au cours des étapes antérieures, en ce qui concerne l'homogénéité de la population devant passer les tests avant, pendant et après les périodes d'entraînement, se sont encore répétées surtout en décembre où tant de facteurs influencent la présence des enfants à l'école.

Quoi qu'il en soit, les populations des trois groupes ont été expurgées pour les mesures nécessitant l'identité des sujets d'un test à l'autre, ce qui a été le cas surtout pour les tests de septembre 1968 et de mai 1969.

Le tableau suivant nous donne la distribution des populations, pour chaque degré, à chacune des périodes de testing, pour chacun des groupes, pour chacune des trois séries de tests qu'ils ont passés.

OPERATION-LECTURE 1968-1969

distribution de la POPULATION

DEGRE		EXPERIMENTAL			EXTENSION			TEMOIN		
		AVRT	MTSS	LECT	AVRT	MTSS	LECT	AVRT	MTSS	LECT
	sept.	238	244		152	135		201	199	
1	déc.		215			128			185	
	mai	238	244		151	136		201	199	
	sept.	291	282	280	109	178	147	260	177	236
2	déc.		271			170			168	
	mai	292	283	280	109	178	147	260	176	238
	sept.	199	199	189	101	181	170	278	157	223
3	déc.		187			176			150	
	mai	199	199	189	102	181	170	280	157	223
	sept.	204	236	235	53	49	52	233	342	347
4	déc.		226			46			328	
	mai	205	236	235	53	49	52	233	347	347
	sept.	217	216	220				244	382	385
5	déc.		214						367	
	mai	218	216	219				243	382	384
	sept.	156	205	207				303	336	261
6	déc.		197						315	
	mai	156	205	208				302	336	260
	sept.	438	633	637	506	228	601	234	322	395
8	déc.		388			141			310	
	mai	436	632	638	507	228	601	235	322	394
	sept.	411	412	418	239	238	242	244	350	359
9	déc.		303			150			327	
	mai	411	303	418	239	150	242	244	327	360

MATERIEL SERVANT A L'EXPERIMENTATION:

1. Du matériel non-verbal, déjà disponible et déjà utilisé lors des étapes antérieures, et utilisable à l'aide du tachistoscope et du lexicoscope de EDL.

2. Du matériel lexique, consistant en des textes gradués par l'éditeur lui-même, et imprimés sur bandes filmées destinées à être présentées à l'aide du lexicoscope de EDL.

3. D'autres textes, imprimés sur papier ceux-là, et dont le choix était laissé à la discrétion des responsables de l'entraînement dans les classes expérimentales, selon la politique du programme-cadre d'entraînement à la lecture.

4. Du matériel d'entraînement perceptuel imprimé sur papier - barrage de symboles, de lettres, de chiffres, un à un ou par ensembles - complémentaire à l'entraînement perceptuel par tachistoscopie et lexicoscopie avec le matériel de EDL.

PROGRAMME-CADRE D'ENTRAINEMENT PERCEPTUEL:

Les principes suivants prévalurent au choix des exercices et du matériel d'entraînement:

1. stress perceptuel: sous cette rubrique, l'on entend le principe que c'est en entraînant une fonction qu'on peut obtenir une certaine augmentation de rendement dans ce que cette fonction permet d'opérer avec du matériel à percevoir avec acuité, précision et discrimination de plus en plus rapides et sûres.

2. Variation du matériel: ce principe rejoint celui de la motivation des sujets à subir un entraînement perceptuel. Il semble vérifiable que les sujets aiment voir le matériel d'entraînement varier, sinon l'on risque de les fatiguer ou même d'influencer négativement leur motivation à accroître leur rendement perceptuel en général. Il faut aussi éviter le phénomène d'apprentissage, lorsque c'est toujours le même matériel d'entraînement qui revient.

3. Variation de la vitesse: ce principe s'attaque direc-

tement à la nature même de l'apprentissage perceptuel. Tous les sujets devant subir un entraînement perceptuel avaient acquis, avant l'expérimentation, des schèmes et des habitudes de perception du matériel non-verbal comme du matériel lexique. Afin de rejoindre le plus efficacement chacun des sujets dans ses capacités foncières idiosyncratiques, il fallait varier les vitesses de départ et les accroissements de vitesse durant les séances d'entraînement. Cela ne risquait pas trop de frustrer ni ceux qui pouvaient aller plus vite ni ceux qui ne pouvaient aller aussi vite, puisque la façon de répondre aux divers stimuli d'entraînement permet à chacun de travailler à son niveau de capacité de perception, de rétention et de transcription: le matériel non-verbal présente, en effet, des images (ensembles de symboles, de lettres, de chiffres...) qui se "découpent" en éléments bien identifiés (symboles, lettres, chiffres...). L'on demande à chacun des sujets de percevoir, de retenir et de transcrire tout ce qu'il peut de l'ensemble qui lui est présenté à telle ou telle vitesse bien précise.

Par exemple, en tachistoscopie d'ensembles de six chiffres (N6) en cinquième année, l'on demande à chaque enfant de transcrire tous les chiffres, préférablement de gauche à droite, qu'il aura vus et retenus au cours d'une présentation à 1/10è de seconde. L'élève A peut en retenir 2, l'élève B peut en retenir 4, et ainsi de suite. La note de chacun ne sera pas "2 sur 6" et "4 sur 6", mais tout simplement 2 et 4, respectivement. L'on donne à chaque élève le "niveau" de rendement perceptuel correspondant au nombre de symboles, lettres ou chiffres qu'il réussit systématiquement à voir dans 10 projections consécutives, avec un rendement de 80%, en tachistoscopie, et de 75% en lexicoscopie.

4. Mesures fréquentes: ce principe rejoint également la nature de l'apprentissage dans ses rapports avec la motivation. L'on sait l'importance, pour un "apprenti", de savoir où il en est dans son apprentissage, dans sa poursuite des objectifs que l'exercice lui propose d'atteindre.

La transcription de ses rendements aux divers tests sur un graphique qu'il a constamment devant les yeux ne peut que susciter la motivation d'un élève à fournir un meilleur rendement d'un exercice à l'autre, d'un test à l'autre.

APPLICATIONS DU PROGRAMME-CADRE:

Traduits en terme d'entraînement percentuel avec les appareils et le matériel de EDL, ces quatre principes deviennent les directives suivantes:

1. Ne pas commencer d'entraînement à la lecture rapide par lexicoscopie AVANT que le groupe d'élèves présente les rendements minima suivants:

   a) En tachistoscopie : 80% et plus à 10 projections consécutives de L3 (3 lettres) à 1/100è de seconde.

   b) En lexicoscopie, selon les niveaux scolaires, que 75% des élèves atteignent 80% en écremage de lettres (AD chez EDL - accelerated discrimination), avec le matériel suivant:

      de AD(5) à AD(20), à la vitesse de 15 à 30 lignes/minute au départ, et de 35 ou 40 lignes/minute à la fin de l'entraînement, en augmentant soit de 5 lettres/ligne, soit de 5 lignes/minute, selon l'allure d'accroissement du rendement du groupe.

   c) En lexicoscopie, selon les niveaux scolaires, viser à amener 75% des élèves du groupe à des résultats de 80% et plus aux vitesses suivantes:

      de 1ère à 3ème année: 90 lignes/minute,
      de 4ème à 6ème année: 100 lignes/minute,
      de 7ème à 9ème année: 110 lignes/minute,

      avec le matériel EDL "motility training", ou écremage de symboles, de lettres ou de chiffres, 3 par ligne.

2. Présenter aux groupes entraînés, en tachistoscopie, les batteries de mesure hebdomadaire suivantes:

en 1ère et 2ème années: N4 (4 chiffres)
en 3ème et 4ème années: N5
en 5ème et 6ème années: N6
en 8ème et 9ème années: N7

au rythme de 20 projections consécutives,

5 à 1/2 seconde,
5 à 1/10è seconde,
10 à 1/100è seconde.

3. Apporter les exercices et activités complémentaires suivantes, au cours de l'entraînement perceptuel:

a) Au premier semestre:

- barrage de symboles, de chiffres, de lettres, d'ensembles de lettres;
- mécanisme de lecture orale: intonation en rapport avec la ponctuation, division des phrases en rhèses...
- mécanisme de lecture silencieuse: écremage d'information, écremage sélectif (noms en al, en eau... verbes... participes passés...)...
- langage, en situations de conversation ou de lecture:
  identification,
  qualification,
  classification,
  mise en relation,
  définition,
  sémantique contextuelle...
- organisation spatio-temporelle (mots et prépositions, verbes et locutions d'espace, de position, de changement...) - schéma corporel et latéralisation (surtout dans les classes primaires)..

b) Au second semestre:

- exercices d'écremage plus élaborés...
- exercices de lecture sous les rubriques suivantes:

lire pour comprendre,
lire pour résumer,
lire pour conclure,
lire pour créer,
lire pour discuter,
lire pour critiquer, etc.

4. En lexicoscopie de textes, ne faire lire le texte d'une seule traite qu'APRES avoir fait de multiples exercices de vocabulaire, de recherche de relations de temps, de cause à effet... et qu'APRES avoir fait lire à haute voix chacun des paragraphes présenté lentement au lexicoscope, lecture suivie de questions de compréhension du vocabulaire, du contexte...

EVALUATION DE L'ENTRAINEMENT:

1. Entraînement perceptuel:

- le BENTON VISUAL RETENTION TEST (BVRT) déjà utilisé au cours de l'étape précédente 1967-68, mais sous une nouvelle forme, et pour toute la population, et non plus pour les seules classes du premier cycle élémentaire.

  Cette nouvelle forme de passation du test consiste à présenter chaque image - il y en a 10 - durant 10 secondes, de cacher l'image et de faire attendre les élèves 10 autres secondes avant de leur demander de transcrire ce qu'ils avaient perçu au cours de la présentation de l'image.

  Ce test a été présenté en septembre et en mai.

- MT3S, 10 projections au tachistoscope, 5 à 1/10è seconde et 5 à 1/100è seconde, d'un matériel (cf. appendice) préparé par EDL et prévu pour l'entraînement à l'écremage par lexicoscopie.

  Ce test a été passé en septembre, décembre et mai.

2. Entraînement à la lecture:

  Cinq (5) textes de lecture, préparés par

l'équipe du CERPLOE, à partir de textes déjà construits, en français ou en anglais, et destinés aux groupes "expérimental", "extension" et "témoin" - comme d'ailleurs les tests de perception décrits plus haut - sous la distribution suivante:

2ème année: LE PETIT BOUT DE CHIEN (400 mots).
3ème et 4ème années: RAPIDO, LE PETIT SERPENT QUI SE METTAIT LE DOIGT DANS LE NEZ (495 mots)
5ème et 6ème années: LA TABLE, L'ANE ET LE GOURDIN (950 mots).
6ème, 8ème et 9ème années:
Tests de "souplesse" en lecture:
- Texte 1 (ST-1): lecture attentive: 325 mots.
- Texte 2 (ST-2): lecture rapide: 325 mots.

Tous ces textes de lecture ont été présentés à toute la population des trois groupes "expérimental", "extension" et "témoin" en septembre 1968 et en mai 1969. On en trouvera un exemplaire plus loin.

STAGES D'ANIMATION, DE PREPARATION, DE REFLEXION et SUPERVISION des responsables de la recherche dans les classes expérimentales:

1. Des STAGES périodiques eurent lieu au cours de l'année scolaire 1968-1969, au cours desquels les deux équipes, celle du CERPLOE et celle des responsables de l'expérimentation dans les classes expérimentales élaborèrent les politiques et les objectifs de la recherche, les programmes-cadres d'entraînement et les horaires de testing et d'entraînement, déterminèrent les activités-cadres d'entraînement à la lecture, firent constamment le point sur le réalisme des exigences des programmes-cadres, ainsi que les rajustements qui leur semblaient s'imposer, remplirent les fiches pré-mécanographiques des élèves rejoints par les diverses séances de testing et participèrent à des séminaires sur la lecture, ses composantes et ses facteurs, son apprentissage, son enseignement et sa mesure.

2. Il avait été prévu au moins une journée de supervision, effectuée par l'un des membres de l'équipe du CERPLDE, au cours de chacun des semestres, auprès de chacun des responsables de l'expérimentation. Des besoins plus pressants se manifestèrent à certaines occasions, et moindres à certaines autres, ce qui fit qu'il y eut, selon les cas, de une à cinq visites de supervision d'effectuées au cours de l'année scolaire 1968-1969.

CALCUL DES DONNEES STATISTIQUES:

1. Pour chacun des tests, la moyenne obtenue par chacun des groupes fut étudiée ainsi que la signification de la différence des moyennes.

2. D'une période de testing à l'autre, les moyennes de gains réalisés par chacun des groupes furent aussi étudiées de même que la signification de ces gains.

3. L'on étudia également les corrélations entre les gains réalisés aux divers tests de septembre à mai: BVRT, MT3S, vitesse aux textes de lecture, pour chacun des niveaux scolaires, pour chacun des groupes, expérimental, extension et témoin.

4. Tous ces calculs furent exécutés au Centre de Traitement de l'Université Laval, puis compilés, analysés et interprétés par l'équipe du CERPLDE au cours du mois de septembre 1969.

PRESENTATION DES RESULTATS:

Chacun des tableaux se veut condensé et assez explicite par lui-même. Chaque tableau est suivi d'une analyse et d'une interprétation.

Nous présenterons successivement les tableaux de résultats aux tests:

1. BENTON VISUAL RETENTION TEST.

2. MOTILITY TRAINING, MT 3 S, à 1/10è seconde.

3. MOTILITY TRAINING, MT 3 S, à 1/100è seconde.

4. Texte de lecture: PETIT BOUT DE CHIEN,
pour la 2ème année, vitesse et compréhension.

5. Texte de lecture: RAPIDO, LE PETIT SERPENT,
pour les 3ème et 4ème années,
vitesse et compréhension.

6. Texte de lecture: LA TABLE, L'ANE ET LE GOURDIN,
pour les 5ème et 6ème années,
vitesse et compréhension.

7. Texte de souplesse en lecture: SOUS-TEXTE 1,
pour les 6ème, 8ème et 9ème années,
vitesse et compréhension.

8. Texte de souplesse en lecture: SOUS-TEXTE 2,
pour les 6ème, 8ème et 9ème années,
vitesse et compréhension.

Puis nous présenterons le tableau des indices de corrélation entre les gains réalisés aux divers tests, selon les niveaux scolaires et dans les trois groupes, expérimental, extension et témoin.

Voici d'abord, dans l'ordre, un exemplaire de chacun de ces tests.

OPERATION-LECTURE

1968-1969

TESTS

BENTON VISUAL RETENTION TEST

Forme C

cf. étape no 2, 1967 - 1968

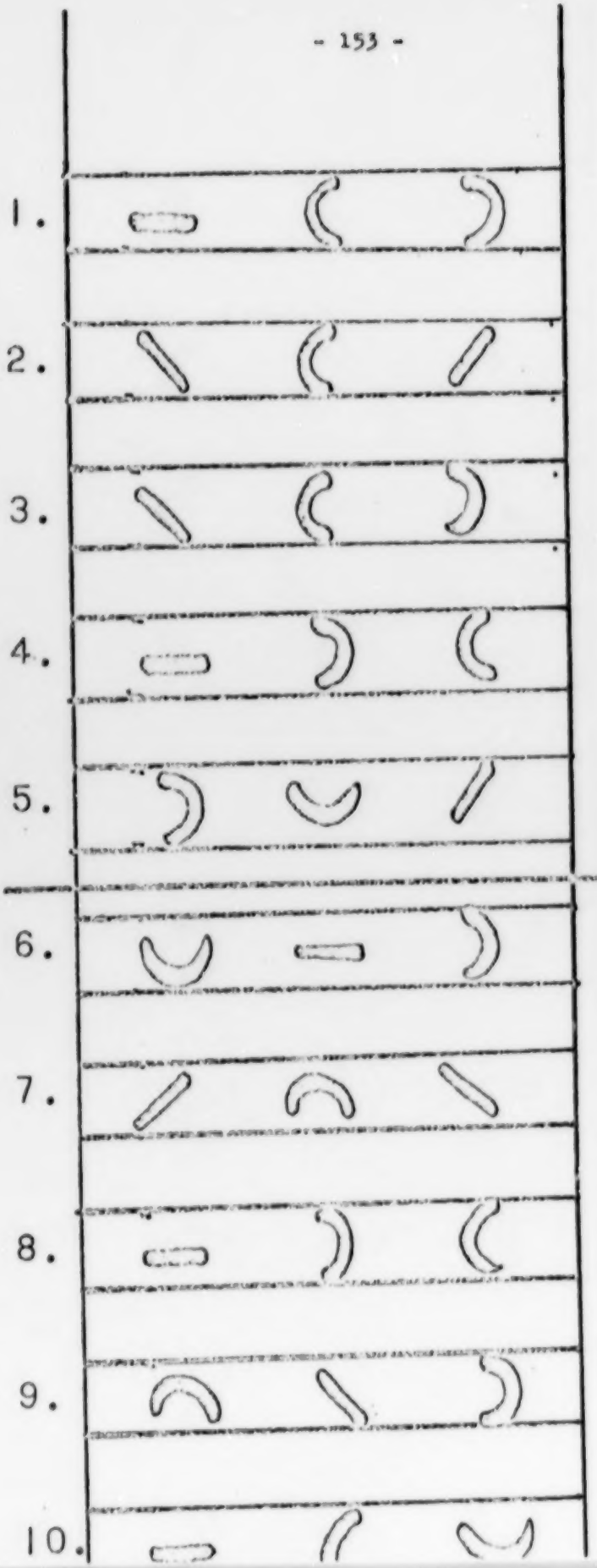
troisième mode de passation:

10 secondes de présentation

10 secondes d'attente

transcription

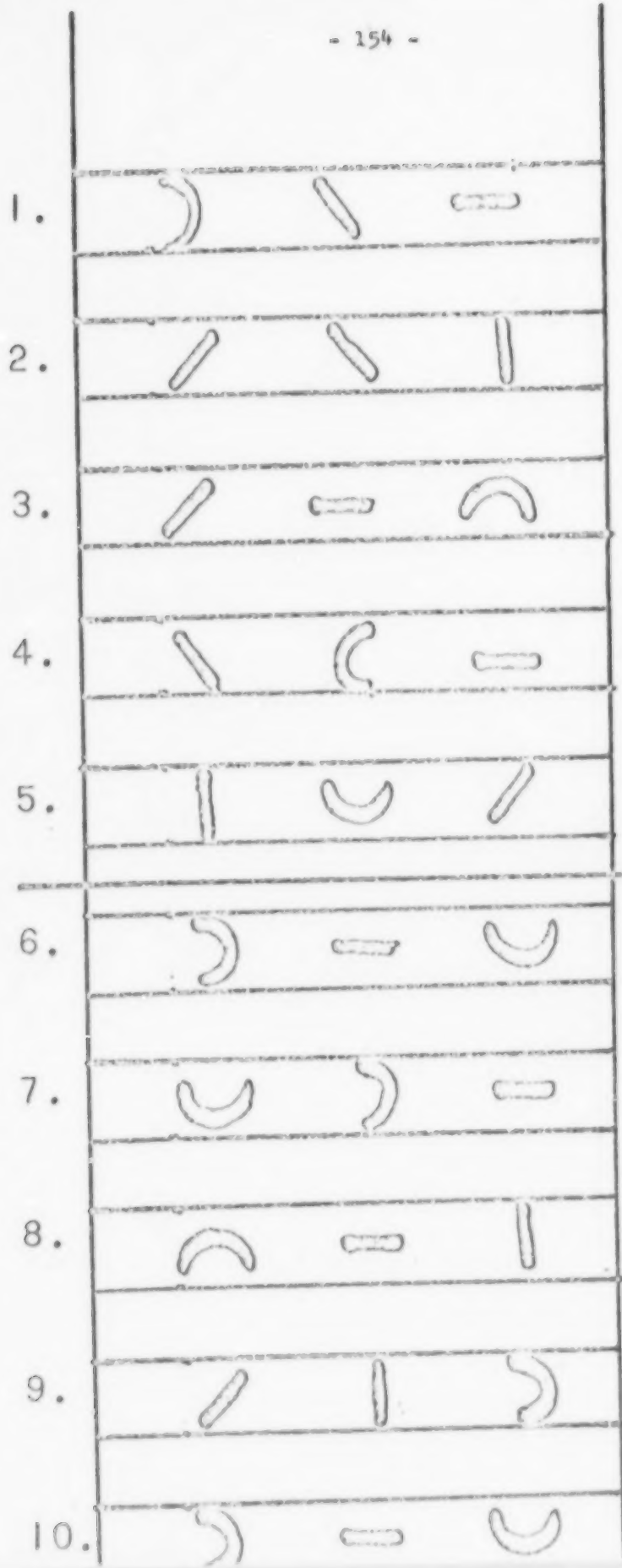
MT 3s 12 à faire passer en octobre



Inscrire sur 5 à 1/10

Inscrire sur 5 à 1/100

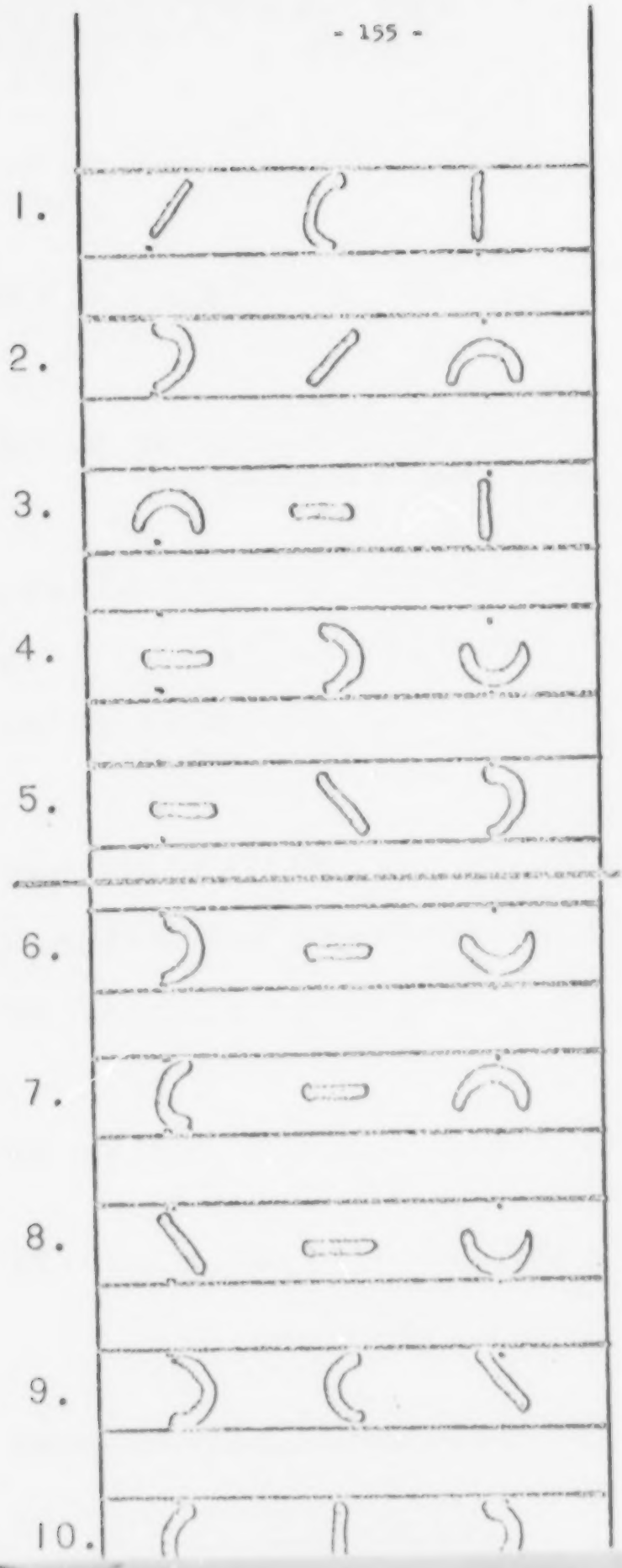
MT 3S 13 à faire passer en décembre



Inscrire sur 5 à 1/10

Inscrire sur 5 à 1/100

MT 3S 14 à faire passer en mai



Inscrire sur 5 à 1/10

Inscrire sur 5 à 1/100

TEST DE LECTURE SILENCIEUSE - 1ère et 2ème années.

PETIT BOUT DE CHIEN

texte original tiré de

Juredieu et Juredieu, Lisons de belles histoires, Ed. Magnard, Paris.

adapté pour le secteur "recherche"
de l'Opération-lecture
de la FCSCQ

par le CERPLOE,
Faculté des Sciences de l'Education,
Université LAVAL.

NE RIEN ECRIRE DANS CE FEUILLET

attendre les directives

tous droits réservés, 1968

PETIT BOUT DE CHIEN

C'est un petit bout de chien
de rien du tout,
rond comme une pelote.
Il a une fourrure douce,
avec du noir et du blanc,
et une toute petite queue.

Mais ce qui est le plus joli,
ce sont ses yeux,
bleu foncé,
qui vous regardent toujours tristement.

Ce matin-là,
petit bout de chien dort dans l'étable
où il est né.
Il s'est blotti
contre la fourrure chaude de sa maman.
Il est bien.

Tout à coup, des pas résonnent
sur le pavé de l'étable.

"Qui vient à cette heure?"
se dit Petit Bout de Chien.
C'est Denise, la fille du fermier.

Alors, il se passe quelque chose
d'épouvantable.
Denise empoigne Petit Bout de Chien
par la peau du cou,
le met dans un grand panier
et l'emporte.

En arrivant dehors,
Petit Bout de Chien a peur,
il se met à trembler.
Il comprend
qu'on va l'emmener loin, bien loin,
et qu'il ne reverra plus sa maman.
Il est triste, au fond du panier.

Denise marche longtemps dans la neige.
Petit Bout de Chien tremble de froid;
il n'a pas la force de pleurer.

Enfin,
ils entrent dans une grande maison grise:
c'est l'école de Denise.

Elle dépose Petit Bout de Chien
sur le plancher
et il reste là sans rien dire;
il grelotte encore, le pauvre...

Les petites filles
s'approchent de Petit Bout de Chien;
elles ont bien envie de le caresser.
Petit Bout de Chien
regarde autour de lui tristement.
Il se demande:
"Où est ma maman?"
Et il pousse de petits gémissements.

Toute la journée,
il se promène sous les tables;
mais il s'ennuie toujours,
et, par moments,
il pleure si fort
que les petites filles croient
qu'il s'est fait mal.

Après cinq heures,
il est resté tout seul dans la classe.
Le museau sur ses deux pattes de devant,
il réfléchit, réfléchit...

"Je ne veux pas rester ici,
je m'ennuie;
je veux retourner voir ma maman."

Justement, la porte est ouverte.

Petit Bout de Chien sort dans la neige,
traverse la cour et s'en va.
Il marche longtemps, longtemps.
Il grelotte, il gémit,
et ses pauvres petites pattes
sont bien fatiguées.

Mais, tout à coup,
une lumière se met à briller.
Petit Bout de Chien la reconnaît:
c'est sa maison!
Allons, du courage!

Petit Bout de Chien court vite, vite,
arrive à la porte
et jappe de toutes ses forces.
C'est Denise qui lui ouvre,
le prend dans ses bras,
le pose près du poêle.
Petit Bout de Chien se blottit
contre la fourrure chaude de sa maman
et l'on ne voit plus
que son petit museau noir.

.-.-.-.-.

Ecris maintenant le temps en secondes
sur la feuille-questionnaire
et réponds aux questions.

QUESTIONNAIRE pour le texte: LE PETIT BOUT DE CHIEN.

NOM _____ Je suis en _____ année.

J'ai lu tout le texte en _____ secondes.

SOULIGNE chaque fois LA BONNE REPONSE.

1. Dans le texte on parle d'un chien

   a) vieux
   b) jeune
   c) nouveau-né

2. Le chien a les yeux

   a) noirs
   b) bleus
   c) gris

3. La fourrure de sa mère est

   a) douce
   b) chaude
   c) frisée

4. L'histoire se passe

   a) le matin
   b) le midi
   c) le soir

5. Denise apporte le chien

   a) au marché
   b) à la maison
   c) à l'école

(tourne la feuille)

6. Le chien reconnaît sa maison

a) par la lumière
b) par la cheminée
c) par la porte

7. Le chien pousse des gémissements

a) parce qu'il est mécontent
b) parce qu'il s'ennuie
c) parce qu'il est malade

8. Il se couche si près de sa maman qu'on ne voit plus que

a) sa patte
b) son museau
c) sa queue

9. Cette histoire se passe

a) en été
b) en hiver
c) en automne

10. Ce chien vit

a) à la ville
b) à la campagne
c) dans la forêt

.-.-.-.

TEST DE LECTURE SILENCIEUSE - 3ème et 4ème années.

RAPIDO, LE PETIT SERPENT...

texte original de Thérèse FOURNIER

adapté pour le secteur "recherche"
de l'Opération-lecture
de la FCSCQ

par le CERPLOE,
Faculté des Sciences de l'Education
Université LAVAL.

NE RIEN ECRIRE DANS CE FEUILLET.

attendre les directives

tous droits réservés, 1968

RAPIDO, LE PETIT SERPENT QUI SE METTAIT LE DOIGT DANS LE NEZ.

Il y a très longtemps,
dans la brousse africaine,
une maman serpent et son fils Rapido
habitaient une maison
construite en terre rouge
séchée au soleil.
Le toit était fait de brindilles d'herbes
et un morceau de feuille de bananier
servait de porte.
La maison ne contenait qu'une seule grande pièce
dont le plancher était couvert
d'un tapis de mousse.

RAPIDO. Quel drôle de nom pour un serpent!
Ses amis l'appelaient ainsi
à cause de sa rapidité à la course.

La maman, très fière de son fils,
voulait en faire un serpent bien élevé.
Mais, hélas, il avait un bien grand défaut:
celui de se mettre le doigt dans le nez.
Sa maman l'avait averti des centaines de fois,
mais il ne se corrigeait pas.

Un bon samedi matin,
la maman préparait des sauterelles frites
dans une délicieuse sauce au miel de rose.
Rapido, croyant que sa maman ne le voyait pas,
se mit le doigt dans le nez.
Hélas! maman l'avait bien vu faire
et, furieuse, lui dit:

"Je t'ai averti des centaines de fois
et malgré cela tu ne t'es pas corrigé.
Je devrai donc te donner la fessée
que je t'ai promise depuis si longtemps."

Rapido eut peur.
Il se glissa rapidement sous la porte.
La maman essaya elle aussi
de passer sous la porte pour le poursuivre,
mais elle était plus grosse que Rapido
et elle fut obligée d'ouvrir la porte,
ce qui lui fit perdre un peu de temps.

Rapido, courait, courait, courait.
De temps en temps, il se retournait
pour voir si sa maman le suivait.
Il rampait sur les cailloux,
et son ventre lui faisait très mal
et ses petites pattes s'usaient très vite.
En se retournant de nouveau,
il aperçut sa maman qui le rejoignait.

Heureusement, il approchait d'une rivière.
Il plongea, nagea sous l'eau
et réapparut beaucoup plus loin.
Il se croyait sauvé
et il pensait
que sa maman l'avait bien perdu de vue.
Mais il se trompait.
Elle était là, tout près de lui,
prête à le saisir.

A ce moment, Rapido voit un éléphant.
Il se cache dans la trompe de l'éléphant,

qui se met à éternuer très fort, et à dire:
"Je crois que j'ai attrapé un rhume."
Il décida donc de rentrer chez lui
pour se soigner.
La présence de Rapido dans sa trompe
le dérangeait énormément.
Il se coucha sur le bord de la rivière
pour se reposer.
Rapido en profita pour sortir de sa cachette
et s'amusa à s'étirer sur la belle mousse verte.

Maman serpent l'avait vraiment perdu de vue.
Elle se mit à pleurer et à dire à haute voix:
"Si je retrouve mon Rapido,
je ne lui donnerai pas la fessée
que je lui avais promise."

En entendant cela, Rapido, rassuré,
appela sa maman.
Celle-ci était heureuse de l'avoir retrouvé
et elle l'embrassa tendrement.
Elle lui soigna le ventre et les pattes
avec de l'herbe fraîche,
le fit monter sur son dos
et le ramena ainsi à la maison.

Depuis ce jour, chose curieuse,
Rapido ne remit jamais plus le doigt dans son nez.

.-.-.-.-.-.-.

Ecris maintenant le temps en secondes
sur la feuille-questionnaire
et réponds aux questions.

QUESTIONNAIRE pour le texte: RAPIDO, le petit serpent.....

NOM _____ Je suis en _____ année.

J'ai lu tout le texte en _____ secondes.

Souligne la bonne réponse.

1. Rapido et sa maman vivaient dans:
   a) la forêt. b) le désert. c) la brousse.

2. La maison était construite en terre:
   a) brune. b) grise. c) rouge.

3. On avait fait la porte avec une feuille de:
   a) bananier. b) palmier. c) chou.

4. Un samedi matin, la maman préparait:
   a) des libellules. b) des sauterelles. c) des fourmis.

5. La maman vit Rapido se mettre le doigt dans le nez. Elle était:
   a) mécontente. b) furieuse. c) désolée.

6. Le plancher de la maison était couvert de:
   a) feuilles. b) mousse. c) roseaux séchés.

7. Rapido se sauva en passant:
   a) sous la porte. b) par la fenêtre. c) par la porte.

8. Pendant qu'il courait, il:
   a) se retournait. b) se lamentait. c) fermait les yeux

9. Le ventre de Rapido frottait sur:
   a) les pierres. b) les cailloux. c) l'herbe.

10. En courant, Rapido s'est approché:
    a) d'une rivière. b) d'un ruisseau. c) d'un lac.

(tourne la feuille)

11. Rapido vit un animal; c'était:
a) un singe. b) un éléphant. c) une girafe.

12. Cet animal se mit à:
a) hurler. b) éternuer. c) tousser.

13. Cet animal décida de:
a) se baigner. b) continuer son chemin. c) rentrer chez lui.

14. Une fois sorti de sa cachette, Rapido s'étira:
a) au soleil. b) sur la mousse. c) sous les arbres.

15. La maman soigna les blessures de Rapido avec de
a) l'herbe fraîche. b) l'herbe sèche. c) la mousse.

TEST DE LECTURE SILENCIEUSE - 5ème et 6ème années.

LA TABLE, L'ANE ET LE GOURDIN.

texte original de Maurice BOUCHOR

adapté pour le secteur "recherche"
de l'Opération-lecture
de la FCSCQ

par le CERPLOE,
Faculté des Sciences de l'Education,
Université LAVAL.

NE RIEN ECRIRE DANS CE FEUILLET

attendre les directives

tous droits réservés, 1968

LA TABLE, L'ANE ET LE GOURDIN

Il était une fois un tailleur qui avait trois fils.

Quand ils furent en âge d'apprendre un métier, le père, qui avait de la peine de vivre de son travail, les envoya par le monde afin qu'ils s'instruisissent. L'aîné entra en apprentissage chez un menuisier. Il y travailla si bien que le temps étant venu où il devait quitter son maître, celui-ci lui fit un don merveilleux. C'était une petite table de bois blanc fort ordinaire à la vue, mais qui était douée d'un singulier pouvoir. Lorsqu'on la dressait sur ses pieds et qu'on lui disait: "Petite table, couvre-toi", aussitôt la brave petite table se garnissait d'une nappe blanche, sur laquelle apparaissaient un couvert bien rangé et plusieurs plats contenant des mets délicieux. Le jeune compagnon ne tarda pas à éprouver le besoin de rentrer au logis paternel.

"Avec ma petite table, se disait-il, je mettrai la famille à son aise..."

Presque arrivé au terme de son voyage, il entra un soir dans une auberge encombrée de monde. L'aubergiste le reçut, mais il le prévint que toutes les provisions étaient épuisées et qu'il ne pourrait lui servir à dîner.

"Il n'importe," répondit le jeune homme et, ayant dressé sa table au milieu de la salle: "Petite table, couvre-toi", dit-il. Aussitôt, elle se couvrit de plats savoureux.

L'hôtelier, dans un coin, regardait. Il se disait que cette table serait joliment utile dans son auberge, si bien que, lorsque le jeune menuisier fut endormi, le vilain homme pénétra sans bruit dans sa chambre, prit la table merveilleuse, en mit une autre à sa place et se retira sans que le dormeur fût éveillé.

Le lendemain, le jeune homme qui ne se doutait pas de cet échange, arriva vers midi chez son père.

"Père, dit-il, je suis menuisier, et je rapporte cette petite table qui est bien précieuse. Invite tous les parents, tous les amis qui voudront se régaler, et ma petite table les rassasiera."

On invita force parents et voisins. Mais lorsque le jeune homme eut dressé sa petite table au milieu de la pièce et dit:

"Petite table, couvre-toi", la petite table ne se couvrit pas du tout. Alors, il comprit qu'on lui avait changé sa table. Honteux de passer pour un menteur, il partit chercher du travail dans un autre village, tandis que son père se remettait à tirer l'aiguille.

Le second fils travailla chez un meunier. Lorsqu'il eut terminé son apprentissage, son maître lui dit: "Tu t'es si bien conduit que je vais te faire un cadeau merveilleux. Vois cet âne: pourvu que tu le places sur un drap et que tu lui dises: "ARIKLEARIT", le brave animal te crachera autant d'or que tu voudras." Le jeune garçon meunier remercia vivement son maître et partit pour retourner chez son père. Or, il s'arrêta, un soir, dans l'auberge même où l'on avait volé son frère. Il y dîna copieusement et, ayant demandé la note, s'aperçut qu'il n'avait plus assez d'argent pour la payer.

"Attendez un moment, dit-il à l'aubergiste, je vais aller vous chercher de l'or." Puis, prenant son drap de lit, il se dirigea vers l'écurie. L'hôtelier, qui l'avait suivi, le vit, par les planches mal jointes de la porte, étendre le drap par terre, puis ayant dit "ARIKLEARIT", ramasser à pleines mains l'or que son âne lui crachait. Aussi, lorsque la nuit fut venue, le malhonnête homme emmena l'âne monnayeur, et en mit un autre tout pareil à sa place.

Le lendemain, dès l'aube, le jeune homme partit, et à midi il arrivait chez son père.

"Père, dit-il, je rapporte un âne merveilleux. Appelle tous nos parents, je veux que chacun d'eux ait part à ma fortune." On alla chercher toute la famille. Le jeune meunier étendit un drap dans la cour et amena son âne; mais il eut beau crier: "ARIKLEARIT", l'âne, comme vous pensez, ne cracha rien du tout.

Le jeune homme, comprenant qu'on l'avait volé, alla se remettre en service dans un moulin, tandis que le vieux tailleur reprenait son aiguille.

Le troisième garçon était entré en apprentissage chez un tourneur. Il y était encore lorsqu'il reçut de ses frères une lettre lui racontant comment tel aubergiste les avait dépouillés.

Lorsque vint le moment de quitter son maître, celui-ci lui donne un sac en lui disant: "Il y a là-dedans un gourdin; si quelqu'un agit mal devant toi, dis seulement: "Gourdin, sors de ton sac", et le gourdin sautera sur les gens en exécutant sur leur dos une danse dont ils se souviendront huit jours durant."

Le jeune homme remercia, et se mit en route pour retourner chez son père. Un soir, il arrive à l'auberge où ses frères avaient été volés et il raconta bien haut qu'il avait dans son sac un trésor fabuleux. Aussi, lorsqu'il eut fait semblant d'être endormi, l'aubergiste s'approcha avec mille précautions pour enlever le sac; mais le jeune homme cria: "Gourdin, sors de ton sac!" Et le gourdin s'élança sur l'hôtelier, lui frottant les côtes de la belle façon.

Le jeune homme se fit alors rendre la table magique et l'âne monnayeur, puis il se rendit chez son père.

"Père, dit-il, fais chercher tous nos parents, car, à l'aide d'un gourdin merveilleux, je suis rentré en possession des trésors de mes frères."

Le vieux tailleur n'avait plus grande confiance. Il invita pourtant toute la famille, et fit venir ses deux aînés. Lorsqu'on fut réuni dans la cour, le meunier s'approcha de son âne et dit: "ARIKLERRIT". Aussitôt, une pluie d'or tomba par terre.

"Petite table, couvre-toi", dit alors le menuisier à sa table. Et la table se trouva couverte de mets délicieux qui rassasièrent tous les convives.

Tout en vivant à leur aise, les trois frères eurent le bon sens de ne pas quitter leur métier, car l'âne pouvait mourir et la table brûler.

Mais le vieux père avait bien le droit de se reposer. Il enferma son aiguille et son fil, et ils vécurent tous en joie et en paix.

INSCRIS MAINTENANT LE TEMPS EN SECONDES

SUR TA FEUILLE-QUESTIONNAIRE, en haut,

puis réponds aux questions.

QUESTIONNAIRE pour le texte: LA TABLE, L'ANE ET LE SOURDIN.

NOM _____ Je suis en _____ année.

J'ai lu le texte entier en _____ secondes.

QUESTION 1. SOULIGNE chaque fois LA BONNE REPONSE.

Pourquoi les jeunes gens ont-ils quitté leur père?

a) pour visiter le pays.
b) pour apprendre un métier.
c) pour aller vivre ailleurs.

2. Le métier de leur père lui permettait:

a) de bien gagner sa vie.
b) de payer des études à ses fils.
c) à peine de vivre de ses peins.

3. Pour acquérir les connaissances qu'il lui fallait, le premier fils alla demeurer chez un:

a) meunier.
b) tailleur.
c) menuisier.

4. L'un des fils utilisa sa table à l'auberge parce que:

a) l'aubergiste ne voulait pas le servir.
b) la faim lui tenaillait l'estomac.
c) toutes les provisions étaient épuisées.

5. Que fallait-il dire à l'âne pour avoir de l'or?

a) BRIKLARRAC.
b) BRIKLEBRIT.
c) KRIALEKRIT.

6. Le deuxième fils invita toute la parenté pour:

a) leur faire partager sa fortune.
b) leur offrir un festin.
c) les impressionner par son talent.

7. Les deux premiers fils, ayant perdu leur précieux cadeau:

a) se révoltèrent et tentèrent de le récupérer.
b) demeurèrent à la maison pour aider leur père.
c) partirent travailler ailleurs.

(tourne la feuille)

8. Après l'arrivée de deux de ses fils, le père se remit à tirer le fil et l'aiguille:
   a) parce que c'était sa seule source de revenus.
   b) parce qu'il avait des dettes à rembourser.
   c) parce qu'il devait nourrir deux bouches de plus.

9. Les enfants revenaient à la maison maternelle:
   a) parce qu'ils s'ennuyaient de leur père.
   b) parce qu'ils s'étaient fait voler leur trésor.
   c) parce qu'ils voulaient aider leur père.

10. Le troisième fils eut vent de l'aventure de ses frères:
   a) par des amis.
   b) par lettre.
   c) en rentrant à la maison.

11. Pour décrire le plus exactement l'aubergiste, on peut dire qu'il était:
   a) hypocrite.
   b) menteur.
   c) malhonnête.

12. Le fils qui avait reçu un gourdin en cadeau était un homme
   a) rusé.
   b) fort.
   c) vantard.

13. Quand le troisième fils voulut inviter tous ses parents, le père manifesta:
   a) une grande confiance,
   b) une certaine méfiance,
   c) un grand soulagement.

14. En continuant d'exercer leur métier, même après avoir récupéré leur trésor, les trois frères font preuve:
   a) de sagesse.
   b) d'ambition.
   c) d'obéissance.

15. Quel proverbe peux-tu appliquer à l'ensemble du texte?
   a) méfiance est mère de sûreté.
   b) tout est bien qui finit bien.
   c) oeil pour oeil, dent pour dent.

TEST DE SOUPLESSE EN LECTURE - 6ème, 8ème et 9ème années.
Forme AA

Textes divers (3)

de A.S. McDonald

et Sr M. Alodia, c.ss.f.

adaptés pour le secteur "recherche"
de l'Opération-lecture
de la FCSCQ

par le CERPLOE,
Faculté des Sciences de l'Education,
Université LAVAL.

NE RIEN ECRIRE DANS CE FEUILLET

attendre les directives pour chacune
des parties du test (5)

tous droits réservés, 1968

TEXTE 1.

AU MOYEN-AGE, les gens écrivaient leurs lettres sur du parchemin. Une fois la lettre terminée, on pliait le parchemin et on y perçait des trous pour le sceller. On introduisait alors une corde dans les trous et on en joignait les bouts avec du plomb ou de la cire. Le signataire de la lettre apposait ensuite son sceau sur la lettre et la faisait délivrer par un messager. Celui qui la recevait examinait d'abord la corde et le sceau pour voir s'ils avaient été brisés et aussi pour voir de qui elle provenait.

Les longues lettres, les contes et les récits étaient d'abord écrits sur des tablettes de cire. Ces tablettes étaient ensuite remises à un scribe qui les transcrivait sur du parchemin ou sur du vélin. Le scribe utilisait de l'encre faite d'un mélange de poudre, de résine et d'acide.

Bien qu'on fabriquât déjà du papier en Europe, il n'avait pas encore remplacé le parchemin et le vélin, plus faciles à préparer. Pour les faire, on prenait des peaux de mouton ou de chèvre, on les lavait, tannait, grattait, relavait, séchait sur un cadre, puis on les grattait une deuxième fois. On terminait en saupoudrant la pièce de cuir de poussière de craie et en la frottant avec une pierre ponce pour obtenir un fini reluisant.

Une fois préparés, ces matériaux étaient coupés puis pliés de façon à obtenir un format pratique. Les pages étaient reliées par le centre. Des marges et des lignes étaient faites au plomb pour guider le scribe dans son travail. S'il faisait une erreur, il effaçait avec un couteau bien aiguisé et repolissait l'endroit gratté avec une dent d'animal.

L'écriture, la reliure et la copie étaient surtout l'oeuvre de moines qui y consacraient la majeure partie de leur temps. Comme il fallait beaucoup de temps pour préparer un livre, les librairies étaient petites. La librairie la plus importante de l'Angleterre médiévale contenait 200 volumes. Aujourd'hui, la Bibliothèque du Congrès à Washington, U.S.A., en possède au-delà de onze millions.

.-.-.-.-.-.

Inscris le temps en secondes sur la feuille-réponses et réponds aux questions relatives au TEXTE 1.

QUESTIONNAIRE relatif au TEXTE 1.

INSCRIS TES RÉPONSES SUR LA FEUILLE-RÉPONSES, au Texte 1.

1. Quelle est l'idée principale du texte?
   a) les livres étaient écrits et reliés par des moines.
   b) au Moyen-Age, la préparation du matériel d'écriture demandait un temps excessivement long.
   c) les librairies du Moyen-Age comptaient moins de 300 volumes.
   d) au Moyen-Age, les lettres étaient délivrées par des messagers.

2. Au Moyen-Age, quel matériel utilisait-on le plus pour écrire?
   a) du papyrus.
   b) du parchemin.
   c) des tablettes de cire.
   d) du papier.

3. Pourquoi le papier était-il si rarement utilisé?
   a) il coûtait trop cher.
   b) il n'avait pas un format pratique.
   c) il était difficile à obtenir.
   d) il fallait être habile pour le fabriquer.

4. Le vélin était fait
   a) de feuilles.
   b) de peau d'animal.
   c) de chiffons.
   d) de papier mâché.

5. Pour effacer une erreur sur du parchemin, on employait
   a) de la craie et de la pierre ponce.
   b) du savon et de l'eau.
   c) un couteau et une dent d'animal.
   d) de la résine et de l'acide.

(tourne la feuille)

6. Quelle précaution prenait-on pour s'assurer que la lettre ne soit pas ouverte avant d'arriver à destination?

a) on la faisait délivrer par un messager fiable.
b) les pages étaient solidement reliées.
c) on la plaçait dans une enveloppe cachetée.
d) on scellait les bouts de la corde.

7. Lequel des termes suivants n'est pas utilisé dans le texte?

a) le parchemin.
b) le vélin.
c) le papyrus.
d) le papier.

8. Qui transcrivait les tablettes de cire?

a) l'auteur de la lettre ou du conte.
b) le messager.
c) le scribe.
d) les moines.

9. Quel titre conviendrait le mieux à ce texte?

a) la fabrication du parchemin.
b) les libraires du Moyen-Age.
c) les matériaux d'écriture au Moyen-Age.
d) le travail d'imprimerie des moines.

10. Quelle conclusion peut-on tirer du texte?

a) les gens du Moyen-Age n'écrivaient pas beaucoup.
b) les livres coûtaient cher au Moyen-Age.
c) au Moyen-Age, le service postal était lent et coûteux.
d) la plupart des gens au Moyen-Age ne savaient pas écrire.

TEXTE 2.

Depuis trois semaines déjà, l'ennemi assiégeait le château. Il fallait à tout prix faire parvenir un message à sir Georges, le duc, qui avec son armée pouvait seul sauver le château. Un jeune page, du nom de Roger, demanda que ce soit lui qui aille au village chercher un messager qui porterait la lettre au duc.

Cette nuit-là, Roger se glissa par la porte du château. Il écouta les pas de la garde ennemie qui marchait de long en large près de la porte extérieure des murailles. Le coeur lui battait nerveusement alors qu'il comptait le nombre de pas que faisait le soldat de garde. Quand ce dernier fut à cinquante pas de la porte, Roger se laissa glisser à l'extérieur. En un instant, il était au bas de la falaise. Il pouvait bien entendre la rivière qui coulait en bas, mais il ne pouvait la voir à cause du brouillard. Prudemment, Roger entreprit la dangereuse descente. Quand il y fut enfin, il s'élança sur la rive, sauta dans l'eau glacée et se mit à nager de toutes ses forces. L'eau était si froide qu'il pensa un moment ne pas pouvoir durer longtemps. Au milieu de la rivière, il crut qu'il n'atteindrait jamais l'autre rive. Il savait cependant qu'il ne devait pas échouer dans sa mission.

Enfin, il sentit les roches sous ses pieds et il grimpa sur la rive. Soudain, une lourde main s'abattit sur son épaule. Il se tourna vivement et aperçut le visage d'un garde ennemi. Lorsque le garde lui demanda d'où il venait, Roger prétendit par des gestes qu'il ne pouvait pas parler. Le garde voulut alors l'entraîner vers son camp, mais Roger résista et secoua la tête tout en indiquant du doigt la maison du berger sur le haut de la colline. Finalement, le garde sembla comprendre et Roger se sauva à toutes jambes, certain de n'avoir éveillé aucun soupçon.

Un peu plus tard, Roger parvint au village, trouva un messager et le dirigea aussitôt vers le duc. Roger racontait son aventure aux villageois qui voulaient l'entendre. Tous étaient heureux d'apprendre comment le jeune page avait roulé le garde ennemi.

.-.-.-.-.-.-.

Inscris le temps en secondes sur la feuille-réponses et réponds aux questions relatives au TEXTE 2.

QUESTIONNAIRE relatif au TEXTE 2.

INSCRIS TES REPONSES SUR LA FEUILLE-REPONSES, au TEXTE 2.

1. Qui était Roger?

a) un page.
b) un berger.
c) un duc.
d) un soldat de la garde.

2. Où était sir Georges?

a) à la chasse.
b) au château.
c) à la foire.
d) au combat.

3. Quelle était la mission de Roger?

a) trouver sir Georges.
b) trouver un messager.
c) avertir les villageois.
d) s'évader du château.

4. A quel moment de la journée ce récit se déroule-t-il?

a) le matin.
b) le midi.
c) l'après-midi.
d) la nuit.

5. Comment Roger a-t-il quitté le château?

a) il passa par un tunnel.
b) il passa par une fenêtre.
c) il se glissa par une porte.
d) il se cacha dans une charrette de foin.

(tourne la feuille)

6. Comment Roger sut-il à quel moment il pouvait se laisser glisser?

a) il attendrait que le garde soit endormi.
b) il attendrait que le garde s'éloigne de la porte.
c) il attendrait un signal.
d) il attendrait que le brouillard s'élève.

7. Où Roger prétendit-il demeurer?

a) au château.
b) avec l'ennemi.
c) au village.
d) dans la maison du berger.

8. Qu'est-ce qui fut le plus désagréable pour Roger dans cette aventure?

a) quitter le château.
b) glisser au bas de la falaise.
c) trouver la maison du berger.
d) nager dans l'eau froide.

9. De quel type de garçon était Roger?

a) brave.
b) doux.
c) écervelé.
d) jovial.

10. Comment Roger se sentait-il après son aventure?

a) humble.
b) triste.
c) fier.
d) désappointé.

TEST DE "SOUPLESSE" EN LECTURE

Feuille-réponse.

NOM _____ Classe: _____ année

SOUS-TEXTE 1. nombre de secondes: _____

REPONSES: 1. ____ 6. ____
2. ____ 7. ____
3. ____ 8. ____
4. ____ 9. ____
5. ____ 10. ____

SOUS-TEXTE 2. nombre de secondes: _____

REPONSES: 1. ____ 6. ____
2. ____ 7. ____
3. ____ 8. ____
4. ____ 9. ____
5. ____ 10. ____

OPERATION-LECTURE

1968-1969

a. TABLEAUX des résultats aux tests

b. ANALYSE

c. INTERPRETATION

Tableau 1

OPERATION-LECTURE 1968-1969

BENTON VISUAL RETENTION TEST

moyenne sur 10

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
	sept.	1.546	1.408	1.662
1	mai	3.092 +/++	2.119	2.572 +
	GAIN S-M	1.546 +/++	0.722	0.910
	sept.	2.505	2.670	2.512
2	mai	3.695	3.569	3.473
	GAIN S-M	1.186	0.899	0.962
	sept.	3.226	3.624 ++/+++	3.094
3	mai	4.955 +/++	3.922	4.064
	GAIN S-M	1.729 +/++	0.317	0.957 +
	sept.	3.583 ++	3.302	3.193
4	mai	5.083 ++	4.755 ++	3.996
	GAIN S-M	1.505 ++	1.453 ++	0.803
	sept.	4.005		3.873
5	mai	5.936 ++		4.556
	GAIN S-M	1.917 ++		0.683
	sept.	4.667 ++		4.191
6	mai	6.455 ++		5.026
	GAIN S-M	1.788 ++		0.831
	sept.	4.648	4.549	4.457
8	mai	6.507 +/++	6.245 ++	5.638
	GAIN S-M	1.862 ++	1.702 ++	1.188
	sept.	5.294	5.749 +++	5.553
9	mai	7.299 +/++	6.364 ++	6.020
	GAIN S-M	2.005 +/++	0.615	0.467

\+ différence significative d'avec le groupe EXTENSION

++ différence significative d'avec le groupe TEMOIN

+++ différence significative d'avec le groupe EXPERIMENTAL

B.V.R.T. DP-LECT 1968-69

ANALYSE DES RESULTATS.

1. Dans les moyennes:

- en SEPTEMBRE, les différences ne sont significatives qu'en 3ème et en 9ème, en faveur du groupe extension; et en 4ème et 6ème, en faveur du groupe expérimental.

- en MAI, les différences sont significatives,
  en faveur du groupe expérimental,
    aux dépens du groupe extension: en 2, 3, 8 et 9ème;
    aux dépens du groupe témoin: en 1,3,4,5,6,8 et 9.
  en faveur du groupe extension,
    aux dépens du groupe expérimental: nil;
    aux dépens du groupe témoin: en 4, 8 et 9ème.
  en faveur du groupe témoin:
    aux dépens du groupe expérimental: nil;
    aux dépens du groupe extension: en 1ère.

2. Dans les gains de septembre 1968 à mai 1969:

les différences sont significatives,
  en faveur du groupe expérimental,
    aux dépens du groupe extension: en 1,3 et 9ème;
    aux dépens du groupe témoin: 1,3,4,5,6,8 et 9ème.
  en faveur du groupe extension,
    aux dépens du groupe expérimental: nil;
    aux dépens du groupe témoin: en 4ème et 8ème.
  en faveur du groupe témoin,
    aux dépens du groupe expérimental: nil;
    aux dépens du groupe extension: en 3ème.

Il n'y a qu'en 2ème année qu'aucune moyenne ni aucun gain ne sont significatifs d'un groupe à l'autre.

INTERPRETATION DES RESULTATS.

Il est à noter qu'au cours des trois premières années, le groupe extension n'obtient aucune fois ni de moyenne en mai ni de gain significativement supérieurs au groupe témoin, et que même ses gains sont numériquement inférieurs à ceux réalisés par le groupe témoin pour ces trois premières années, alors que le groupe expérimental présente partout des supériorités numériques en mai et dans les gains par rapport aux deux autres groupes, moyennes en mai et gains qui sont significativement supérieurs aux deux autres groupes en 1ère et en 3ème.

A noter également que partout, sauf en 2ème, les moyennes en mai et les gains obtenus par le groupe expérimental sont significativement supérieurs à ceux du groupe témoin toute l'année.

De son côté, le groupe extension ne se révèle supérieur, dans ses moyennes en mai, qu'en 4ème, 8ème et 9ème, par rapport au groupe témoin. Dans les gains, ce n'est qu'en 4ème et en 8ème qu'il en réalise de significativement supérieurs au groupe témoin.

En 1ère, 3ème et 9ème, le groupe expérimental réalise des moyennes en mai et des gains significativement supérieurs aux deux autres groupes.

Il faut noter enfin que les seules fois où le groupe témoin obtient une moyenne en mai ou un gain significativement supérieurs, c'est toujours aux dépens du groupe extension, et cela se produit en 1ère et en 3ème.

Il semble donc qu'on puisse avancer l'interprétation suivante:

Dans les trois premières années, l'entraînement reçu par les classes expérimentales prime et sur l'entraînement reçu par les classes extension et sur le non-entraînement du groupe témoin.

En 5ème et 6ème années, il est indéniable que l'entraînement perceptuel a bénéfiquement influencé le rendement au BVRT des classes expérimentales, par rapport au groupe témoin toute l'année.

En 4ème, 8ème et 9ème années, l'entraînement perceptuel a influencé bénéfiquement le rendement au BVRT en mai des classes expérimentales et des classes extension, et leur a permis, sauf en 9ème, de réaliser des gains totaux significativement supérieurs à ceux réalisés par le groupe témoin.

Puisqu'en aucun cas le groupe témoin n'a eu de supériorité significative sur les deux autres groupes, l'on peut dire que l'entraînement perceptuel a une influence indéniable sur le développement des capacités perceptuelles des enfants devant passer le test de Benton en rétention visuelle.

Un dernier fait à noter, à la lecture du tableau, est la constance que semble démontrer le test BVRT d'un degré à l'autre, lorsque l'on considère les rendements en mai d'un degré et ceux en septembre du degré suivant dans la hiérarchie scolaire, en prenant le groupe témoin, il va sans dire, comme référence en mai.

L'on aurait ainsi, par exemple:

1ère	septembre:	1.662	(témoin)
	mai:	2.572	(témoin)
2ème	septembre:	2.505	(expérimental)
	mai:	3.473	(témoin)
3ème	septembre:	3.624	(extension)
	mai:	4.064	(témoin)
4ème	septembre:	3.583	(expérimental) •
	mai:	3.996	(témoin) •
5ème	septembre:	4.005	(expérimental)
	mai:	4.556	(témoin)
6ème	septembre:	4.667	(expérimental)
	mai	5.026	(témoin)
8ème	septembre:	4.648	(expérimental) •
	mai:	5.633	(témoin)
9ème	septembre:	5.749	(extension)
	mai:	6.020	(témoin)

• Ces régressions font partie du développement normal de la perception visuelle, telle que BENTON l'a lui-même mesurée dans la standardisation de son test pour enfants normaux. Mais la ligne de développement des rendements en mai du groupe témoin apporte un argument puissant à la valeur et à la constance du test BVRT.

Tableau 2

MOTILITY TRAINING 3 SYMBOLS TEST — 00-Loct 68-69

moyenne sur 5, à 1/10ème de seconde

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
	sept.	0.430	0.333	0.312
	déc.	1.419 ++	1.172 ++	0.708
	mai	1.783 ++	2.338 ++/+++	1.146
1				
	GAIN S-D	0.963 ++	0.819 ++	0.378
	GAIN D-M	0.377	1.195 ++/+++	0.416
	GAIN S-M	1.352 ++	2.007 ++/+++	0.834
	sept.	1.645 ++	1.843 ++	0.904
	déc.	2.133 ++	2.053 ++	1.137
	mai	2.413 ++	2.264 ++	1.432
2				
	GAIN S-D	0.489	0.212	0.268
	GAIN D-M	0.292	0.200	0.333
	GAIN S-M	0.773	0.421	0.557
	sept.	2.714 ++	2.525 ++	1.248
	déc.	2.668 ++	2.540 ++	1.973
	mai	2.497 ++	2.392 ++	1.854
3				
	GAIN S-D	-0.037	0.011	0.713 +/+++
	GAIN D-M	-0.134	-0.131	-0.120
	GAIN S-M	-0.216	-0.133	0.605 +/+++
	sept.	2.458 ++	3.122 ++/+++	1.417
	déc.	2.801 ++	3.174 ++	1.872
	mai	2.797 ++	2.612 ++	1.983
4				
	GAIN S-D	0.323	0.109	0.472
	GAIN D-M	-0.004	-0.522	0.110 +
	GAIN S-M	0.339 +	-0.510	0.574 +

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
	sept.	1.986		1.848
	déc.	2.850 ++		2.373
	mai	2.583 ++		2.309
5				
	GAIN S-D	0.878 ++		0.529
	GAIN D-M	-0.258		-0.057
	GAIN S-M	0.609		0.461
	sept.	2.571 ++		2.247
	déc.	2.822 ++		2.448
	mai	2.702 ++		2.408
6				
	GAIN S-D	0.254		0.187
	GAIN D-M	-0.137		-0.035
	GAIN S-M	0.132		0.161
	sept.	2.736	2.851	2.885
	déc.	3.335 +/++	2.844	2.816
	mai	3.514 +/++	3.079	3.102
8				
	GAIN S-D	0.773 ++	0.617 ++	-0.074
	GAIN D-M	0.240	0.170	0.303
	GAIN S-M	0.774 +/++	0.228	0.217
	sept.	3.607 ++	3.462 ++	3.194
	déc.	3.627 ++	3.767 ++	3.428
	mai	3.675 ++	3.527 ++	3.202
9				
	GAIN S-D	0.129	0.687 ++/+++	0.230
	GAIN D-M	0.089 +/++	-0.255	-0.217
	GAIN S-M	0.068	0.068	0.006

\+ différence significative d'avec le groupe EXTENSION

++ différence significative d'avec le groupe TEMOIN

+++ différence significative d'avec le groupe EXPERIMENTAL

MT 3 S à 1/10è seconde DP-LECT. 1968-69

ANALYSE DES RESULTATS.

1. Dans les moyennes:

- en SEPTEMBRE et en DECEMBRE, les différences sont significatives en faveur des deux groupes entraînés, expérimental et extension, aux dépens du groupe témoin: en 2,3,4,6 et 9ème;
- en DECEMBRE, elles le sont en outre au profit du groupe expérimental aux dépens du groupe extension en 8ème, et aux dépens du groupe témoin: en 1ère, 5ème et 8ème année;
- une seule fois, en septembre, la moyenne du groupe extension est significativement supérieure aux moyennes des deux autres groupes;
- en MAI, sauf en 8ème pour le groupe extension, les différences sont significatives en faveur des deux groupes entraînés aux dépens du groupe témoin pour tous les degrés scolaires; en outre, en 8ème, le groupe expérimental présente une moyenne significativement supérieure à celle du groupe extension lui-même.

2. Dans les gains:

- de SEPTEMBRE à DECEMBRE, rien de significatif en 2ème, 3ème, 4ème et 6ème; mais les différences sont significatives
  en faveur des classes expérimentales,
    aux dépens du groupe extension: nil;
    aux dépens du groupe témoin: en 1ère, 5ème et 8ème;
  en faveur du groupe extension,
    aux dépens du groupe expérimental: en 9ème année;
    aux dépens du groupe témoin: en 1ère, 8ème et 9ème;
  en faveur du groupe témoin,
    aux dépens du groupe expérimental et du groupe témoin, en 3ème année seulement.
- de DECEMBRE à MAI, rien de significatif en 2ème, 3ème, 5ème, 6ème et 8ème; par contre, les différences sont significatives

en faveur des classes expérimentales, aux dépens des groupes extension et témoin, en 9ème année;

en faveur des classes de l'extension,
aux dépens des groupes expérimental et témoin, en 1ère année seulement.

- de SEPTEMBRE 1968 à MAI 1969, les différences sont significatives en faveur du groupe expérimental,
aux dépens du groupe extension: en 4ème et en 8ème;
aux dépens du groupe témoin: en 1ère et en 8eme;
en faveur du groupe extension,
aux dépens du groupe expérimental: en 1ère année;
aux dépens du groupe témoin: en 1ère année également;
en faveur du groupe témoin,
aux dépens des groupes expérimental et extension, en 3ème année.

Il est à remarquer qu'il n'y a aucune différence significative entre les gains réalisés par les différents groupes:
- de septembre à décembre: en 2ème, 4ème et 6ème;
- de décembre à mai: en 2ème, 3ème, 5ème, 6ème et 8ème;
- de septembre à mai: en 2ème, 5ème, 6ème et 9ème.

Tableau 3

MOTILITY TRAINING 3 SYMBOLS TEST

moyenne sur 5, à 1/100ème de seconde

OP-LECT 1968-69

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
	sept.	0.406	0.237	0.427
	déc.	1.693 +/++	1.070 ++	0.681
	mai	2.061 ++	1.801 ++	1.362
1				
	GAIN S-D	1.270 +/++	0.827 ++	0.238
	GAIN D-M	0.437	0.773	0.686
	GAIN S-M	1.656 ++	1.556 ++	0.935
	sept.	1.447 ++	1.247 ++	0.943
	déc.	2.480 ++	2.229 ++	1.339
	mai	2.350 ++	2.163 ++	1.989
2				
	GAIN S-D	1.059 ++	1.006 ++	0.387
	GAIN D-M	-0.129	-0.094	0.673 +/+++
	GAIN S-M	0.904	0.916	1.045
	sept.	1.995 ++	1.901 ++	1.019
	déc.	2.551 ++	2.625 ++	1.520
	mai	2.940 ++	2.740 ++	2.019
3				
	GAIN S-D	0.561	0.710	0.513
	GAIN D-M	0.401	0.125	0.493
	GAIN S-M	0.945	0.840	1.000
	sept.	1.742 ++	1.939 ++	1.347
	déc.	2.376	2.848 ++/+++	2.131
	mai	2.936 ++	3.082 ++	2.378
4				
	GAIN S-D	0.633	0.891	0.791
	GAIN D-M	0.549	0.326	0.268
	GAIN S-M	1.195	1.143	1.035

(suite page suivante)

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
	sept.	1.685		1.681
	déc.	2.832 ++		2.485
	mai	2.940		2.819
5				
	GAIN S-D	1.150 ++		0.823
	GAIN D-M	0.099		0.335
	GAIN S-M	1.256		1.139
	sept.	1.883		1.955
	déc.	3.203 ++		2.737
	mai	3.322 ++		2.917
6				
	GAIN S-D	1.325 ++		0.787
	GAIN D-M	0.112		0.232
	GAIN S-M	1.439 ++		0.961
	sept.	2.668	2.614	2.516
	déc.	3.711 +/++	3.340	3.297
	mai	3.929	3.877	3.891
8				
	GAIN S-D	1.129 ++	1.262 ++	0.771
	GAIN D-M	0.216	0.440	0.587 +++
	GAIN S-M	1.258	1.263	1.376
	sept.	3.172 ++	3.475 ++/+++	2.886
	déc.	3.878	3.873	3.725
	mai	3.998	3.882	3.863
9				
	GAIN S-D	0.802	0.600	0.853
	GAIN D-M	0.099	-0.094	0.138
	GAIN S-M	0.825 +	0.405	0.977 +

\+ différence significative d'avec le groupe EXTENSION

++ différence significative d'avec le groupe TEMOIN

+++ différence significative d'avec le groupe EXPERIMENTAL

MT 3 S à 1/100è seconde DP-LECT 1968-69

ANALYSE DES RESULTATS.

1. Dans les moyennes:

- en SEPTEMBRE, les groupes expérimental et extension ont des moyennes significativement supérieures au groupe témoin, en 2ème, 3ème, 4ème et 9ème. Le groupe extension, en 9ème, présente également une supériorité significative au groupe expérimental.
- en DECEMBRE, les différences sont significatives,
  en faveur du groupe expérimental,
  aux dépens du groupe extension: en 1ère et en 8ème;
  aux dépens du groupe témoin: en 1,2,3,5,6 et 8ème;
  en faveur du groupe extension,
  aux dépens du groupe expérimental: en 4ème;
  aux dépens du groupe témoin: en 1,2,3,4ème années.
- en MAI, les groupes entraînés ont des moyennes significativement supérieures au groupe témoin, en 1ère, 2ème, 3ème, 4ème, 6ème années. Il n'y a pas de différences significatives en 5ème, 8ème et 9ème.

2. Dans les gains:

- de SEPTEMBRE à DECEMBRE, les groupes entraînés ont des gains significativement supérieurs au groupe témoin, en 1ère, 2ème, 5ème, 6ème et 8ème années. Le groupe expérimental a un gain significativement supérieur au groupe extension en 1ère. Il n'y a rien de significatif en 3ème, 4ème et 9ème années.
- de DECEMBRE à MAI, seul le groupe témoin présente des gains significativement supérieurs, aux dépens des deux groupes expérimental et extension en 2ème année, et aux dépens du groupe expérimental en 8ème année. En dehors de cela, il n'y a rien de significatif.
- de SEPTEMBRE 1968 à MAI 1969, le groupe expérimental a un avantage significatif sur le groupe extension en 9ème année, et sur le groupe témoin en 1ère et en 6ème année. Le groupe extension a l'avantage sur le groupe témoin en 1ère année, et le groupe témoin prend l'avantage sur le groupe extension en 9ème.

INTERPRETATION DES RESULTATS.

Les rares occasions, cinq au total, où le groupe témoin a présenté des gains significativement supérieurs, nous portent à croire que l'entraînement perceptuel a, en général, apporté une influence positive sur le rendement aux tests à 1/10è et à 1/100è seconde.

Il ne semble pas y avoir de différence marquée entre les deux groupes entraînés selon des programmes différents utilisant, au fond, le même matériel d'entraînement, puisqu'au total des gains, de septembre à mai, une seule fois le groupe expérimental présente un gain significativement supérieur au groupe extension, en 9ème année.

La constance des deux "tests" est différente, celui à 1/10è seconde en présentant une beaucoup plus homogène que celui à 1/100è, qui marque deux paliers, en 4ème et 5ème, puis en 8ème et 9ème.

D'autre part, les moyennes étant sur 5, il est plus facile d'atteindre rapidement le seuil maximum de rendement, et l'étude des écarts-types nous le démontre bien dans ces deux situations de testing.

Quoi qu'il en soit, il semble bien que le premier objectif de la recherche, qui était de mesurer l'entraînement perceptuel en lui-même, ait été atteint d'une façon non-équivoque, et qu'à partir du principe de "stress perceptuel" l'on puisse avancer que l'entraînement perceptuel, tel qu'il a été fait dans les groupes expérimental et extension, a eu un effet positif sur les rendements manifestés par ces deux groupes aux différentes périodes de testing en MT 3 S, et sur les gains qu'ils ont réalisés d'une période à l'autre.

Tableau 4

TEXTE DE LECTURE
PETIT BOUT DE CHIEN
2ème année

OP-LECT 1968-69

1. VITESSE en mots/minute

	EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
sept.	60.961 +/++	43.864	54.788 +
mai	73.668	71.367	78.739 +
GAIN	12.707	27.503 ++/+++	24.258 +++

2. COMPREHENSION sur 100

	EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
sept.	43.714 ++	40.667 ++	35.847
mai	59.893	58.435	56.609
GAIN	16.179	17.769	20.606 +++

\+ différence significative d'avec le groupe EXTENSION

++ différence significative d'avec le groupe TEMOIN

+++ différence significative d'avec le groupe EXPERIMENTAL

PETIT BOUT DE CHIEN (2ème année) DP-LECT 1968-1969

1.- VITESSE en mots/minute - ANALYSE et INTERPRETATION.

a) Dans les MOYENNES:
- en SEPTEMBRE, les groupes expérimental et témoin ont une moyenne significativement supérieure au groupe extension, et le groupe expérimental rend la pareille au groupe témoin;
- en MAI, seul le groupe témoin présente une moyenne significativement supérieure au groupe extension.

b) Dans les GAINS:
- le groupe extension présente un gain significativement supérieur et au groupe expérimental et au groupe témoin;
- le groupe témoin a un gain significativement supérieur au gain réalisé par le groupe expérimental.

Avec des moyennes de départ aussi différentes, les gains ne pouvaient qu'être différents, et la supériorité en gain du groupe extension ne doit pas faire oublier la performance du groupe témoin. Il reste que le groupe expérimental est en net déficit par rapport aux deux autres groupes.

Les entraînements reçus par les groupes expérimental et extension semblent donc différer substantiellement dans leurs effets sur le rendement en vitesse de lecture, et celui du groupe extension semble lui procurer de meilleures capacités d'accroître son rendement en vitesse lors de la re-lecture du texte "Petit Bout de Chien".

2.- COMPREHENSION - analyse et interprétation.

a) Dans les MOYENNES:
- en SEPTEMBRE, les deux groupes expérimental et extension présentent des moyennes significativement supérieures à celle du groupe témoin;
- en MAI, il n'y a rien de significatif.

b) Dans les GAINS:

- seul le groupe témoin présente un gain significativement supérieur au gain réalisé par le groupe expérimental, et de 3% supérieur, mais non significativement, à celui réalisé par le groupe extension.

Il semble donc que les programmes d'entraînement à la lecture - si tant est qu'ils en ont reçu - que les groupes expérimental et extension ont suivis, ne leur ont pas permis d'accroître leur compréhension du texte "Petit Bout de Chien" lors d'une re-lecture, après huit mois d'entraînement, plus que ne l'a fait le groupe témoin qui n'a suivi que l'enseignement habituellement distribué dans les classes de deuxième année.

Peut-être aussi que ces programmes n'ont pas insisté, comme l'a fait empiriquement la pédagogie habituelle des classes de deuxième année, sur les activités de compréhension qui sont mises en jeu dans le test de compréhension du texte "Petit Bout de Chien", ou que les périodes d'entraînement ont soustrait les sujets des groupes expérimental et extension à des activités pédagogiques relatives à la lecture qui leur auraient permis de fournir un rendement et de réaliser des gains à tout le moins semblables à ceux obtenus par le groupe témoin toute l'année.

Quoi qu'il en soit, les vitesses de rendement demeurent basses, dans les trois groupes, par rapport aux standards américains, qui sont de 115 mots/minute avec 70% de compréhension. Or, dans nos groupes, la compréhension elle-même ne dépasse pas 60%.

Ou bien le texte est à revoir pour nos groupes de deuxième année, ou bien, effectivement, nos élèves de deuxième année ne sont pas prêts à subir des tests de vitesse en lecture, lorsque vitesse et compréhension sont mesurées.

Et nous n'avons pas mis les méthodes de lecture en cause.

Tableau 5

TEXTE DE LECTURE

RAPIDO

3ème et 4ème années

OP-LECT 68-69

1. VITESSE en mots/minute

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
	sept.	77.429 +	66.800	76.587 +
3	mai	110.042 +	82.482	106.260 +
	GAIN	32.614 +	15.682	29.673 +
	sept.	88.430	91.462	87.778
4	mai	128.706 ++	122.558	112.597
	GAIN	40.277 ++	31.096	24.818

2. COMPREHENSION sur 100

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
	sept.	59.079	59.094	58.332
3	mai	74.746	74.818	71.619
	GAIN	15.667	15.724	13.287
	sept.	70.060	70.885	67.948
4	mai	78.668 ++	81.596 ++	73.781
	GAIN	8.609	10.712	5.833

\+ différence significative d'avec le groupe EXTENSION

++ différence significative d'avec le groupe TEMOIN

+++ différence significative d'avec le groupe EXPERIMENTAL

3ème année - ANALYSE DES RESULTATS.

1. VITESSE en mots/minute.

a. dans les MOYENNES:

- en SEPTEMBRE et en MAI, les groupes expérimental et témoin réalisent des vitesses significativement supérieures au groupe extension.

b. dans les GAINS:

- de SEPTEMBRE à MAI, les groupes expérimental et témoin ont réalisé des gains significativement supérieurs au groupe extension en vitesse de lecture.

2. COMPREHENSION.

a. dans les MOYENNES:

- il n'y a rien de significatif entre les trois groupes, ni en septembre, ni en mai.

b. dans les GAINS:

- il n'y a pas, non plus, de différence significative entre les gains en compréhension réalisés par les trois groupes.

3ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

1. VITESSE.

- Le programme d'entraînement suivi par le groupe expérimental, pour meilleur qu'il semble se présenter que celui du groupe extension, n'est cependant pas significativement meilleur que le non-entraînement dont le groupe témoin a été l'objet. Il semble donc y avoir une faille dans l'entraînement à la lecture rapide en 3ème année chez le groupe extension, pour que son rendement soit aussi inférieur, surtout par rapport au groupe témoin toute l'année.

- Quoi qu'il en soit, aucun des groupes n'atteint la vitesse optimum indiquée par les standards américains pour une 3ème année, soit 138 mots/minute.

2. COMPREHENSION.

- A voir les résultats, il semble évident que les programmes d'entraînement à la lecture suivis et par le groupe expérimental et par le groupe extension n'apportent guère rien de tellement plus efficace sur les capacités de compréhension des sujets entraînés que l'enseignement ordinaire de la lecture, tel qu'il a été donné dans les classes du groupe témoin.

- D'autant plus qu'avec des moyennes en mai de 70% et plus, le texte se présente comme assez valide pour des populations de 3ème année.

- Le problème de la vitesse très inférieure aux normes américaines, pourtant construites sur des lectures de textes de niveau "mid-year of study", demeure aigu tout de même et rejoint la problématique profonde et de l'enseignement de la lecture et de l'Opération-lecture elle-même: quels mécanismes de lecture doit-on développer en 3ème année, et est-il réaliste et rentable de viser à accroître la vitesse en lecture des enfants de ce niveau scolaire, sans pourtant influencer, sinon positivement, leur rendement en compréhension pour autant?

4ème année - ANALYSE DES RESULTATS.

1. VITESSE en mots/minute.

a) dans les MOYENNES:

- en SEPTEMBRE, il n'y a rien de significatif;
- en MAI, seul le groupe expérimental présente une supériorité significative, et c'est aux dépens du groupe témoin.

b) dans les GAINS:

- seul le groupe expérimental réalise un gain significativement supérieur, et cela aux dépens du groupe témoin. Le groupe extension a lui-même progressé un peu moins que le groupe expérimental, mais la différence des gains n'est pas significative.

2. COMPREHENSION.

a) dans les MOYENNES:

- en SEPTEMBRE, il n'y a rien de significatif;
- en MAI, les groupes expérimental et extension présentent des moyennes significativement supérieures au groupe témoin toute l'année.

b) dans les GAINS:

- ici, par contre, il n'y a rien de significatif, même si peu s'en faut, en faveur des deux groupes entraînés.

4ème année - RAPIDO... - INTERPRETATION DES RESULTATS.

1. VITESSE.

- Pour des différences respectives de 16 (significative) et de 10 (non-significative) mots/minute, en faveur des groupes expérimental et extension par rapport au groupe témoin (112.6 mots/minute), on est en droit de se demander, ici pour chacun des tableaux de rendements en vitesse de lecture, ce que signifie vraiment une vitesse significativement supérieure, dans le langage statistique.

  Car les meilleurs élèves de 4ème année, ici le groupe expérimental, avec 128.7 mots/minute, ne dépassent que de 18.7 mots/minute les meilleurs élèves de 3ème année, et sont ainsi encore plus loin qu'eux des standards américains prévus pour la 4ème année, soit une vitesse de 158 mots/minute.

- Il semble donc qu'en quatrième année, les programmes d'entraînement à la lecture rapide suivis par le groupe expérimental et par le groupe extension manquent d'efficacité et de rentabilité pratiques, et mériteraient en conséquence d'être repensés.

2. COMPREHENSION.

- Comme il n'y a pas de différence significative entre les GAINS (mais peu s'en faut, avons-nous dit), il pourrait s'ensuivre qu'on doive tirer, pour la 4ème année, la même conclusion que pour la 3ème année, à savoir que les programmes d'entraînement à la lecture ne sont guère plus efficaces que l'enseignement habituel donné en classe. Or, l'on sait qu'au Québec, sauf depuis peu de temps et dans très peu de cas, l'enseignement de la lecture en 4ème année est quasiment négligé et que l'on y demande surtout aux enfants d'appliquer aux différents textes qu'on leur présente les mécanismes de compréhension et d'interprétation qu'ils sont censés avoir acquis ou appris au cours des trois premières années.

- Il faudrait donc, là encore, que les programmes d'entraînement à la lecture présentés aux classes destinées à profiter de l'Opération-Lecture soient repensés pour être rendus plus efficaces et plus rentables, s'adressant, par exemple, aux différentes techniques de lecture que les enfants devraient développer après avoir acquis les mécanismes de base de perception et de décodage: lire pour comprendre, lire pour conclure, lire pour établir des liens, des rapports, des relations... lire pour organiser une solution de problèmes, une expérience, une excursion, etc.

- Lorsque l'on considère qu'il s'agit du même texte en 3ème et en 4ème, l'argument du paragraphe précédent s'impose avec encore plus de vivacité, quand on constate que la compréhension en 4ème n'est que de 7% supérieure, chez les meilleurs, qu'en 3ème année. Certes, à tout texte, dans un rendement de groupe, s'attache la notion de SEUIL de rendement, et nul ne peut dire, avec raisons scientifiques à l'appui, qu'il serait désirable et normal que les élèves de 4ème année donnent un rendement de 90% à la compréhension d'un texte où les élèves de 3ème année donnent 74.8%, ce qui est pourtant la norme actuellement acceptée dans la standardisation d'un test de lecture aux U.S.A., et la norme sur laquelle EDL anpuie ses standards de vitesse aux différents degrés scolaires.

- Mais il n'en demeure pas moins qu'il faut s'inquiéter du faible rendement et en vitesse et en compréhension des groupes de 4ème année par rapport aux groupes de 3ème année, aux deux passations du même test pour les deux groupes-années.

Tableau 6

TEXTE DE LECTURE
LA TABLE, L'ANE ET LE GOURDIN
5ème et 6ème années

OP-LECT 1968-69

1. VITESSE en mots/minute

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
5	sept.	109.400		109.351
	mai	127.868		122.117
	GAIN	19.123		12.646
6	sept.	132.242 ++		122.733
	mai	160.274		150.004
	GAIN	27.947		26.723

2. COMPREHENSION sur 100

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
5	sept.	55.105		56.538
	mai	67.868 ++		64.552
	GAIN	12.694 ++		8.060
6	sept.	63.145		62.004
	mai	74.524 ++		70.577
	GAIN	11.285		8.719

\+ différence significative d'avec le groupe EXTENSION
++ différence significative d'avec le groupe TEMOIN
+++ différence significative d'avec le groupe EXPERIMENTAL

LA TABLE, L'ANE et LE GOURDIN. DP-LECT 1968-69

5ème année - ANALYSE DES RESULTATS.

1. VITESSE en mots/minute.

a. dans les MOYENNES:

- il n'y a aucune différence significative, ni en septembre, ni en mai.

b. dans les GAINS:

- il n'y a aucune différence significative.

2. COMPREHENSION.

a. dans les MOYENNES:

- aucune différence significative en SEPTEMBRE, mais en MAI, le groupe expérimental présente une moyenne de compréhension significativement supérieure au groupe témoin.

b. dans les GAINS:

- de septembre à mai, le groupe expérimental a réalisé un gain significativement supérieur au groupe témoin.

N.B. il n'y a pas de groupe extension en 5ème année.

5ème année - INTERPRETATION des RESULTATS.

1. VITESSE.

- Il semble que le programme d'entraînement donné au groupe expérimental n'ait pas plus d'efficacité que le non-entraînement spécifique dont, au fond, les élèves du groupe témoin ont été l'objet au cours de l'année. L'entraînement à la lecture rapide est donc à repenser en 5ème année, si l'on veut lui donner plus d'efficacité et plus de rentabilité pratiques.

2. COMPREHENSION.

- La moyenne en mai et le gain réalisés par le groupe expérimental sont significativement supérieurs à ceux réalisés par le groupe témoin.

- Cela signifie-t-il que le contenu du programme d'entraînement à la lecture suivi par le groupe expérimental est le premier facteur responsable de la supériorité de rendement que ce groupe a présenté en mai et au total des gains? Il est permis de le croire, en autant et avec autant de foi que nous le permet la signification de la différence des moyennes en langage statistique: il ne semble pas que cette différence soit due au seul hasard.

- Il se peut aussi que sur le plan de la compréhension il faille attendre, dans l'état actuel de la pédagogie de la lecture depuis la première année, jusqu'en 5ème année pour qu'un programme d'entraînement spécifique à la compréhension par des exercices de vocabulaire, de sémantique contextuelle, d'analyse du récit... ait un peu d'efficacité sur le développement des capacités de compréhension des élèves de ce niveau scolaire.

- Enfin, quoi qu'il en soit, le texte semble difficile pour les élèves de 5ème année, puisque ni le groupe témoin ni le groupe expérimental n'atteignent le 70% idéal pour la validité intérieure d'un test de compréhension en lecture.

- Cela n'a pu que nuire au rendement en vitesse, mais si l'on considère les autres degrés scolaires cela ne peut en être la seule raison, puisque ni le groupe entraîné ni le groupe témoin n'atteignent des vitesses de 173 mots/minute que les standards américains prévoient pour un niveau de 5ème année.

LA TABLE, L'ANE et LE GOURDIN. OP-LECT 1968-69

6ème année - ANALYSE DES RESULTATS.

1. VITESSE en mots/minute.

a. dans les MOYENNES:

- malgré une différence significative en sa faveur en SEPTEMBRE, le groupe expérimental n'a pu garder cette supériorité en MAI.

b. dans les GAINS:

- cela amène une différence totalement non-significative entre les gains réalisés par les deux groupes.

2. COMPREHENSION.

a. dans les MOYENNES:

- alors qu'il n'y avait aucune différence significative en SEPTEMBRE, le groupe expérimental présente, en MAI, une moyenne significativement supérieure au groupe témoin.

b. dans les GAINS:

- cependant, dans les gains, il ne se présente aucune différence significative, de septembre à mai.

N.B. il n'y a pas de groupe extension en 6ème année non plus.

6ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

1. VITESSE.

- Avec une différence significative en sa faveur en septembre, le groupe expérimental perd cet avantage au cours de l'année, ce qui fait que le programme d'entraînement à la lecture rapide que ce groupe a suivi ne l'a pas aidé du tout ni à accroître sa vitesse de rendement, ni à conserver l'avance qu'il avait au départ.

- Il est cependant intéressant de noter que ces vitesses de départ en 6ème année sont assez semblables aux vitesses d'arrivée qu'ont présentées les deux groupes de 5ème année, en mai, à la lecture du même texte.

- Cependant, le groupe de 6ème année est encore loin des standards américains de 185 mots/minute. Comme nous avions présumé que le texte était un peu difficile en 5ème année, comment interpréter ce faible rendement en vitesse par les élèves de 6ème année, au total?

- Cela semble rejoindre le coeur même de l'Opération-Lecture, de sa problématique et de ses objectifs. Comme c'est la première année que les 5ème et 6ème années étaient l'objet d'un sondage sur le plan de la vitesse en lecture, ni la FCSCQ ni le CERPLOE n'avaient encore pu roder un instrument de mesure valide et constant. Cependant encore, ce premier sondage nous éclaire sur l'état de la lecture à ces niveaux scolaires.

- Il apparaît donc clairement que c'est au niveau des 4ème, 5ème et 6ème années qu'il faudrait donner le grand coup aux mécanismes de décodage et d'écremage pour permettre aux enfants de ces niveaux de se dégager de la gangue de l'épellation et de la syllabation, du bafouillage et du blocage en lecture.

2. COMPREHENSION.

- Comme en 5ème année, l'on peut se poser la question à savoir si c'est vraiment le seul contenu du programme d'entraînement à la lecture suivi par le groupe expérimental qui lui donne cette supériorité statistiquement supérieure sur le groupe témoin, en mai seulement, et non dans les gains au total.

- Les résultats de 70 et de 74 jouent en faveur de la validité interne du test pour ce niveau scolaire spécifique et corroborent notre interprétation antérieure sur le faible rendement en vitesse à ce texte en 6ème année.

- Ici encore, par conséquent, les programmes d'entraînement à la compréhension en lecture mériteraient d'être repensés, re-expérimentés et validés pour le plus grand bien de notre population scolaire du second cycle élémentaire.

Tableau 7

TEXTE DE LECTURE — OP-LECT 68-69

SOUS-TEXTE "1"

6ème, 8ème et 9ème années

1. VITESSE en mots/minute

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
6	sept.	119.837 ++		106.789
	mai	143.923 ++		126.003
	GAIN	23.957		19.214
8	sept.	144.930 ++	164.471 ++/+++	136.084
	mai	177.070 ++	199.248 ++/+++	162.721
	GAIN	32.215 ++	34.777 ++	26.584
9	sept.	179.160 +/++	169.372 ++	159.028
	mai	231.361 +/++	208.331 ++	180.824
	GAIN	52.201 +/++	38.959 ++	21.796

2. COMPREHENSION sur 100

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
6	sept.	53.154		51.224
	mai	59.783		58.120
	GAIN	6.662		6.896
8	sept.	65.366 ++	67.838 ++	60.962
	mai	67.663 ++	69.396 ++	64.419
	GAIN	2.357	1.558	3.655
9	sept.	66.483 ++	67.190 ++	61.788
	mai	70.203 +/++	64.184	64.553
	GAIN	3.888 +	-2.521	2.765 +

\+ différence significative d'avec le groupe EXTENSION
++ différence significative d'avec le groupe TEMOIN
+++ différence significative d'avec le groupe EXPERIMENTAL

SOUS-TEXTE 1. OP-LECT 1968-69

6ème année - ANALYSE DES RESULTATS.

1. VITESSE en mots/minute.

a. dans les MOYENNES:

- en SEPTEMBRE et en MAI, le groupe expérimental présente et conserve une avance significative sur le groupe témoin.

b. dans les GAINS:

- cependant, les gains, bien qu'étant numériquement différents, ne le sont pas significativement.

2. COMPREHENSION.

- ni dans les MOYENNES, ni dans les GAINS, on ne trouve de différence significative entre les deux groupes.

N.B. il n'y a pas de groupe extension en 6ème année.

6ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

- Ce texte est le deuxième présenté aux classes de 6ème année. Les ayant déjà comparées avec les classes de 5ème, et n'ayant pas de population expérimentale en 7ème, nous voulions établir une comparaison entre la fin de l'élémentaire et le début du secondaire, tant en vitesse qu'en compréhension.

1. VITESSE.

- Malgré un point de départ nettement supérieur, et un point d'arrivée encore significativement supérieur, le groupe expérimental n'a pas réalisé de gains significativement supérieurs au groupe témoin. Et pour une supériorité numérique, dans les gains, de 4 mots/minute, l'on peut s'interroger sur la valeur de l'entraînement à la lecture rapide que ce groupe expérimental a reçu.
- De plus, aucun des résultats n'approche les standards américains de 185 mots/minute, alors que le sous-texte 1 ne contient que 325 mots/minute et devait être lu rapidement, selon les consignes données aux élèves.

2. COMPREHENSION.

- Comme il n'y a aucune différence significative, ni en mai, ni dans les gains, l'on peut également s'interroger sur la valeur des exercices de lecture faites au cours du second semestre particulièrement avec le groupe expérimental, alors que le groupe témoin n'était l'objet d'aucun entraînement spécifique à la lecture.
- D'autre part, des résultats inférieurs à 60% font douter de l'opportunité de présenter ce texte et ce questionnaire aux élèves de 6ème année.
- Enfin, la consigne "lisez rapidement mais attentivement" a pu influencer les élèves dans le seul premier sens, mais les résultats en vitesse nous font douter de cette réaction univoque de la part des élèves: ils lisent, en effet, plus lentement ce court sous-texte de 325 mots que le long texte LA TABLE, L'ANE et LE GOURDIN, qui en contenait 950. Il faut donc tabler davantage sur la difficulté intrinsèque du texte et du questionnaire pour des élèves de ce niveau.

SOUS-TEXTE 1. DP-LECT 1968-69

8ème année - ANALYSE DES RESULTATS.

1. VITESSE en mots/minute.

a. dans les MOYENNES:

- en SEPTEMBRE et en MAI, le groupe extension a une moyenne significativement supérieure aux deux autres groupes, pendant que la moyenne du groupe expérimental est elle-même significativement supérieure à celle du groupe témoin.

b. dans les GAINS:

- les groupes expérimental et extension réalisent des gains significativement supérieurs au groupe témoin.

2. COMPREHENSION.

a. dans les MOYENNES:

- en SEPTEMBRE et en MAI, les deux groupes entraînés ont des moyennes significativement supérieures au groupe témoin.

b. dans les GAINS:

- aucune différence significative.

8ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

1. VITESSE.

- Avec des vitesses en septembre très différentes, les trois groupes augmentent de vitesse en mai, conservant leurs différences respectives, mais les gains réalisés par les groupes entraînés s'avèrent significativement supérieurs au gain réalisé par le groupe témoin.

- Il semble donc, même si la différence numérique n'est que de 6 et de 8 mots/minute en faveur des groupes entraînés, que l'entraînement qu'ils ont reçu peut expliquer en partie la supériorité des gains qu'ils ont réalisés, mais l'on pourrait s'interroger sur le sens profond d'un gain de 34 mots/minute avec une vitesse

de départ de 164 mots/minute, par rapport à un gain de 26 avec une vitesse de départ de 136, et ainsi de suite chaque fois qu'on est amené à comparer des gains de vitesse en lecture, là où aucune théorie scientifique ne peut fixer de "seuil de rendement".

- Il est enfin intéressant de noter que c'est la première fois, en 8ème, que l'un des trois groupes, ici le groupe extension, atteint approximativement la vitesse standardisée aux U.S.A. pour ce niveau, soit 204 mots/minute. Le texte qui leur a été présenté semble donc valide et assez discriminatif pour leur niveau scolaire.

2. COMPREHENSION.

- Les deux groupes entraînés gardent, en mai, la supériorité significative qu'ils avaient au départ, en septembre, par rapport au groupe témoin qui, lui, réalise un gain numériquement supérieur, mais non-significativement, aux deux groupes expérimental et témoin.

- Ici encore, l'on peut se poser la question à savoir s'il est plus valable d'augmenter de 3.6% avec une moyenne de départ de 60.9%, que d'augmenter de 1.5% avec une moyenne de départ de 67.8%. Tout le problème de la signification d'un gain est là.

- Quoi qu'il en soit, à partir des résultats obtenus en 8ème, l'on peut dire que le test se présente comme valide et discriminatif, mais aussi que les exercices de compréhension en lecture que les deux groupes entraînés ont suivis n'ont pas suffi à développer chez eux des schèmes et des capacités de compréhension plus efficaces que ceux que le groupe témoin a démontrés.

SOUS-TEXTE 1. OP-LECT 1968-69

9ème année - ANALYSE DES RESULTATS.

1. VITESSE en mots/minute.

a. dans les MOYENNES:
- en SEPTEMBRE et en MAI, le groupe expérimental présente des moyennes significativement supérieures et au groupe extension et au groupe témoin, pendant que le groupe extension lui-même présente des moyennes significativement supérieures au groupe témoin.

b. dans les GAINS:
- la situation est la même, c'est à dire que le groupe expérimental et le groupe extension réalisent des gains significativement supérieurs au groupe témoin, alors que le gain réalisé par le groupe expérimental s'avère significativement supérieur à celui du groupe extension également.

2. COMPREHENSION.

a. dans les MOYENNES:
- en SEPTEMBRE, les deux groupes devant subir de l'entraînement commencent l'année scolaire avec des moyennes significativement supérieures à celle du groupe témoin;
- en MAI, seul le groupe expérimental conserve son avantage, le groupe extension ayant perdu 2.5% .

b. dans les GAINS:
- cette perte, ce recul du groupe extension font que le groupe expérimental et le groupe témoin réalisent des gains significativement supérieurs au groupe extension.

9ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

1. VITESSE.-

- L'intérêt premier est que, ici comme en 8ème année, l'on rejoint les standards américains prévus pour ce niveau, soit 214 mots/minute. Le groupe expérimental, avec l'un des plus gros gains de tous les groupes de tous les niveaux scolaires touchés par la recherche, dépasse même ce niveau standard en atteignant 231 mots.

- les programmes d'entraînement à la lecture rapide suivis par les deux groupes expérimental et extension semblent donc avoir eu une certaine efficacité sur leurs mécanismes de perception et de décodage en lecture, mais il faut aussi garder en mémoire la supériorité marquée et du rendement et du gain réalisés par le groupe expérimental, surtout si l'on se pose, comme pour la huitième, la question à savoir si un gain de 52 avec une vitesse de départ de 179 est plus valable qu'un gain de 38 avec une vitesse de départ de 169. Comme il n'y a pas de seuil de rendement ni de limite optimum à la vitesse en lecture du SOUS-TEXTE 1, l'on peut avancer qu'il peut être plus difficile d'obtenir le premier gain de 52 sur 179 que le second de 38 sur 169.

2. COMPREHENSION.

- La perte marquée par le groupe extension ne joue pas en faveur ni de l'augmentation de la vitesse qu'ils ont réalisée ni du programme d'entraînement qu'ils ont suivi.
- Sur le plan de l'entraînement à la lecture rapide, il faut craindre en effet ce que l'on peut appeler le danger d'essouffler les sujets entraînés en ne tablant que sur le principe du stress perceptuel. C'est en effet l'interprétation que les responsables de EDL eux-mêmes donnent à tout recul, soit en vitesse, soit en compréhension, au cours ou au terme d'un entraînement à la lecture rapide: les activités de compréhension ont été annulées par le stress lié à la consigne "lire vite", ce qui met en cause et la solidité des exercices de compréhension et la validité d'un entraînement spécifique et univoque à la lecture rapide.
- Il faut enfin noter le peu de différence entre les moyennes réalisés par les groupes de 9ème année par rapport aux groupes de 8ème année. Cela explique en partie le fait que les 9ème années lisent plus vite que les 8ème années, mais rend aussi compte d'un autre fait, plus problématique: ils ne lisent pas mieux.

Tableau 8

TEXTE DE LECTURE — OP-LECT 68-69

SOUS-TEXTE "2"

6ème, 8ème et 9ème années

1. VITESSE en mots/minute

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
	sept.	128.221		125.248
6	mai	160.500 ++		135.270
	GAIN	32.607 ++		10.023
	sept.	166.570 ++	192.450 ++/+++	152.329
8	mai	202.509 ++	234.308 ++/+++	171.926
	GAIN	36.077 ++	41.433 ++	19.520
	sept.	202.117 ++	210.376 ++	173.089
9	mai	257.536 ++	266.719 ++	192.514
	GAIN	55.419 ++	56.343 ++	19.318

2. COMPREHENSION sur 100

DEGRE		EXPERIMENTAL	EXTENSION	TEMOIN
	sept.	65.225		62.281
6	mai	72.054 ++		67.948
	GAIN	7.010		5.127
	sept.	66.829	67.704	70.825 +/+++
8	mai	71.100	69.722	71.980
	GAIN	4.257 +/++	2.018	1.203
	sept.	74.474	74.855	72.201
9	mai	75.813 +	69.835	74.528 +
	GAIN	1.340 +	-5.021	2.284 +

\+ différence significative d'avec le groupe EXTENSION
++ différence significative d'avec le groupe TEMOIN
+++ différence significative d'avec le groupe EXPERIMENTAL

SOUS-TEXTE 2. OP-LECT 1968-69

6ème année - ANALYSE DES RESULTATS.

1. VITESSE en mots/minute.

a. dans les MOYENNES:
- en SEPTEMBRE, il n'y a rien de significatif;
- en MAI, le groupe expérimental a une moyenne significativement supérieure aux groupe témoin.

b. dans les GAINS:
- le groupe expérimental réalise un gain significativement supérieur au groupe témoin.

2. COMPREHENSION.

a. dans les MOYENNES:
- en SEPTEMBRE, rien de significatif;
- en MAI, le groupe expérimental présente une moyenne significativement supérieure au groupe témoin.

b. dans les GAINS:
- il n'y a rien de significatif entre les deux groupes.

N.B. il n'y a pas de groupe extension en 6ème année.

6ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

1. VITESSE.

- Certes, la moyenne en mai et le gain du groupe expérimental sont significativement supérieurs à ceux du groupe témoin, et l'augmentation de 32 mots/minute versus 10 semble intéressante à considérer.

- Mais, à en croire les standards américains qui prévoient des rendements de l'ordre de 185 mots/minute, il semble que le texte soit un peu difficile pour ce niveau scolaire. D'aucuns pourront en déduire que l'augmentation réalisée par le groupe expérimental est d'autant plus valable, et que le programme d'entraînement à la lecture rapide y est sûrement pour quelque chose et que, par conséquent, il s'est avéré efficace.

SOUS-TEXTE 2. DP-LECT 1968-69

8ème année - ANALYSE DES RESULTATS.

1. VITESSE en mots/minute.

a. dans les MOYENNES:

- en SEPTEMBRE et en MAI, les groupes expérimental et extension ont des moyennes significativement supérieures au groupe témoin. De plus, le groupe extension présente, par deux fois, une moyenne significativement supérieure au groupe expérimental également.

b. dans les GAINS:

- les deux groupes entraînés réalisent des gains significativement supérieurs au groupe témoin.

2. COMPREHENSION.

a. dans les MOYENNES:

- en SEPTEMBRE, seul le groupe témoin présente une moyenne significativement supérieure, et ce aux dépens des deux autres groupes.
- en MAI, il n'y a plus rien de significatif.

b. dans les GAINS:

- la présente remarque s'explique par le fait que le groupe expérimental réalise des gains significativement supérieurs et au groupe extension et au groupe témoin.

8ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

1. VITESSE.

- Malgré des vitesses de départ différentes et toutes deux supérieures au groupe témoin, les deux groupes entraînés présentent en fin d'année des moyennes et des gains qui laissent croire que l'entraînement perceptuel ou à la lecture rapide a eu, chez eux, des effets marquants et fort valables, en fin de compte.
- Il est vrai qu'avec des vitesses dépassant de beaucoup les standards prévus par EDL pour un niveau de 8ème année, 234 mots/minute versus 204, l'on peut penser que le SOUS-TEXTE 2 est trop facile, ou trop peu dense compte tenu de sa faible longueur, pour un

2. COMPREHENSION.

- Les résultats se fixant autour de 70%, l'argument de la probable trop grande difficulté du texte à ce niveau semble devoir tomber.
- L'augmentation du groupe expérimental n'étant pas significativement supérieure à celle réalisée par le groupe témoin, l'on peut croire que leur différence n'est due qu'au hasard et n'est pas, par conséquent imputable ni au mode d'enseignement, ni aux exercices spécifiques d'entraînement à la compréhension en lecture qui devraient, pour être plus efficaces, être repensées dans le sens où nous en avons déjà parlé lors des interprétations intérieures pour les niveaux de 4ème, 5ème et 6ème années surtout.
- Le problème fondamental et l'objectif premier de l'Opération-Lecture se révèlent ici plus exigeants que jamais: comment en arriver à accroître la vitesse en lecture d'élèves qui lisent déjà des textes avec une compréhension de 70% et plus, sans diminuer leur rendement en compréhension et voire même, si cela était possible, en augmentant même leur compréhension?

niveau de 8ème année. D'un autre côté, si le texte est trop facile, des gains de 41 et de 36 mots/minute sont-ils vraiment significatifs de l'efficacité d'un entraînement à la lecture rapide?

2. COMPREHENSION.

- Avec des moyennes sensiblement égales en mai, le groupe expérimental n'en réalise pas moins un gain significativement supérieur à ceux marqués par les groupes extension et témoin. Cela signifie-t-il vraiment qu'il a gagné plus que les deux autres groupes? L'on peut en douter, à cause des égalités en mai.
- Quoi qu'il en soit, les moyennes jouent en faveur de la validité du test de compréhension du SOUS-TEXTE 2.
- D'autre part, si nous avons sous-entendu plus haut que le texte pourrait être trop facile ou trop peu dense, des gains de 1, 2 et 4% paraissent faibles et fades, ce qui justifierait la nécessité d'une contre-épreuve avec d'autres textes plus denses, et d'une contre-expérience avec des exercices de compréhension en lecture plus structurées et plus systématiques.

SOUS-TEXTE 2 . DP-LECT 1968-69

9ème année - ANALYSE DES RESULTATS.

1. VITESSE en mots/minute.

a. dans les MOYENNES:

- en SEPTEMBRE et en MAI, les deux groupes expérimental et extension obtiennent des moyennes significativement supérieures au groupe témoin.

b. dans les GAINS:

- c'est la même situation.

2. COMPREHENSION.

a. dans les MOYENNES:

- en SEPTEMBRE, rien de significatif entre les groupes;
- en MAI, un recul du groupe extension permet aux deux autres groupes de réaliser des moyennes significativement supérieures.

b. dans les GAINS:

- le recul assez marqué (-5%) du groupe extension fait que les deux moyennes de gain des deux autres groupes lui sont significativement supérieures.

9ème année - INTERPRETATION DES RESULTATS.

1. VITESSE.

- Les deux groupes extension et expérimental marquent les plus gros gains de toute la population touchée par la recherche (56 et 55 mots/minute respectivement) pendant que le groupe témoin n'en gagne que 19.
- Il semble donc que les programmes d'entraînement à la lecture rapide suivis par les deux groupes expérimental et extension aient eu des effets positifs et valables.
- Cependant, comme en 8ème, l'on peut s'interroger sur la difficulté intrinsèque du texte, puisque les groupes expérimental et extension obtiennent des vitesses nettement supérieures aux standards de EDL pour une 9ème année, soit 214 mots/minute.

- Il n'en demeure pas moins que les gains sont marqués et à souligner comme étant en faveur d'un entraînement spécifique au décodage et à l'écremage rapides de textes de courte durée et d'information générale ou de récits assez faciles à suivre sur le plan chronologique, comme c'est le cas pour le SOUS-TEXTE 2.

2. COMPREHENSION.

- Dégagés sur le plan de la lecture ou du déchiffrage proprement dit, les groupes de 9ème année réalisent des moyennes de compréhension dépassant le 70% optimum pour une standardisation possible du test. Cela peut porter à croire que si le texte pouvait être un peu facile pour les groupes de 8ème année, il ne peut que l'être davantage pour des groupes de 9ème année, et que, partant, la validité du test est mise en cause ici.
- Il faut souligner, cependant, le recul marqué que manifeste le groupe extension, et le comparer au recul que le même groupe avait manifesté au SOUS-TEXTE 1, en compréhension également.
- Il faut alors rapprocher ces deux faits sous la même rubrique d'interprétation, celle-là même que nous avons avancée plus haut, lors de l'interprétation des résultats au SOUS-TEXTE 1, à savoir l'effet "d'essoufflement" lié au stress perceptuel, exemple typique d'interférence de l'entraînement à la vitesse sur les capacités et sur les schèmes d'interprétation et de compréhension du texte.
- Cette interférence est toujours possible et demeure un danger constant dans l'entraînement à la lecture rapide lorsque les exercices de compréhension ne sont pas suffisamment efficaces pour que les sujets entraînés non seulement conservent leurs schèmes et habitudes de compréhension, mais encore les améliorent et les perfectionnent au cours d'un entraînement qui veut rejoindre la lecture dans sa globalité et non sur le seul plan de la vitesse, surtout si cela s'avère être au détriment des capacités de compréhension.

OPERATION-LECTURE

1969-1969

INDICES DE CORRELATION

Tableau 9

OP-LECT 68-69

INDICES DE CORRELATION

entre les gains réalisés dans les divers tests de septembre 1968 à mai 1969

DEGRE		BVRT vs MT3S	BVRT vs LECT	BVRT vs ST-1	BVRT vs ST-2	MT3S vs LECT	MT3S vs ST-1	MT3S vs ST-2	LECT vs ST-1	LECT vs ST-2	ST-1 vs ST-2
	EXP	.094									
1	EXT	-.011									
	TEM	-.043									
	EXP	.017	-.027			-.060					
2	EXT	-.023	.008			-.039					
	TEM	-.177	-.194			.023					
	EXP	.063	.043			.043					
3	EXT	.039	.058			-.098					
	TEM	.291	.356			.305					
	EXP	-.165	.150			-.127					
4	EXT	.253	.091			-.139					
	TEM	-.041	-.070			.162					
	EXP	-.116	.047			.023					
5	EXT										
	TEM	-.012	-.011			.011					
	EXP	.126	-.035	.123	.047	.126	.121	.079	.120	.156	.699
6	EXT										
	TEM	.151	.078	.025	.145	.322	.144	.165	.222	.163	.390
	EXP	.137		-.005	.017		-.024	.065			.496
8	EXT	.046		-.105	-.006		-.030	-.064			.697
	TEM	.026		.080	.017		.050	.059			.699
	EXP	.003		-.039	-.055		.0001	.043			.513
9	EXT	-.109		.027	.047		-.087	.003			.242
	TEM	.119		-.092	-.093		-.029	.048			.563

INDICES DE CORRELATION OP-LECT 1968-69

entre les gains réalisés de septembre à mai
dans les différents tests.

1. RATIONALE.

- Les étapes antérieures de l'Opération-Lecture ne nous avaient pas permis, avons-nous dit dans l'introduction à l'étape 1968-69, d'étudier les rapports existant entre l'entraînement perceptuel et l'entraînement à la lecture rapide, en d'autres termes entre la perception de symboles, de lettres, de signes, de figures et de formes, et la vitesse en mots/minute.
- Nous avons voulu étudier, par ces indices de corrélation, s'il pouvait y avoir quelque chose de commun dans les gains réalisés de septembre 1968 à mai 1969 par chacun des groupes expérimental, extension et témoin, dans chacun des tests impliquant la perception ou le décodage, soit les tests BVRT, MT 3S, et lecture des différents textes et sous-textes présentés aux élèves des huit niveaux scolaires touchés par la recherche dans ces trois groupes.
- Cette étude est nouvelle et, par conséquent, pleine d'embûches sur le plan de l'interprétation.
- Par exemple, viendront jouer surtout ici, parmi les facteurs de variation en grandeur des indices de corrélation, la méthode de calcul de la corrélation elle-même tout d'abord, puis avant tout probablement les fluctuations de représentativité des populations touchées par les mesures et les variations inhérentes à des populations foncièrement différentes, et traitées différemment au cours de l'expérimentation et de la recherche, et enfin les différences de mesure d'une variable à l'autre, le BVRT ayant un maximum de 10, le MT 3S également, en additionnant deux rendements sur 5, et aucun des textes de lecture n'ayant de seuil de rendement ni de maximum en vitesse calculée en mots/minute.

Tous ces facteurs amèneront nécessairement des éléments de fluctuation dans la relation entre les diverses variables, et nous mettent déjà en garde contre une interprétation trop près des indices numériques eux-mêmes tels que le calcul de la corrélation de Pearson nous les fait découvrir.

- D'autre part, comme nous en avertit en outre Dayhaw, toutes autres choses étant égales, plus un groupe d'individus est homogène par rapport aux traits étudiés, plus la corrélation est faible. Il faudra tenir compte de cet avertissement dans l'étude comparative des indices obtenus par les trois groupes touchés par la recherche: expérimental, extension et témoin, et voir peut-être ainsi comment l'entraînement ou le non-entraînement les a rendus intrinsèquement ou les a laissés intrinsèquement ou homogènes ou fort dissemblables.

- Enfin, avec Dayhaw, nous n'allons considérer comme "intéressants" que les indices qui dépassent .500, et ne pas interpréter comme reliés deux gains qui auraient un indice de corrélation inférieur à cette moyenne. (cf. Dayhaw, éd. 1963, pp. 254 à 260).

- Nos mentions "à considérer", "intéressants" ou "valables" et leurs inverses seront donc à lire avec cette optique bien précise.

2. ANALYSE DES INDICES.

- AVRT vs MT3S:
  - en général, les indices sont faibles et le tiers d'entre eux sont négatifs. En aucun cas, à l'intérieur d'un même groupe, l'on ne trouve de tendances précises d'augmentation ou de diminution progressive de l'indice de corrélation;
  - en 3ème et en 4ème année, il n'y a pas d'indices négatifs, et c'est le groupe témoin qui obtient, en 3ème année, l'indice le plus élevé, soit .291 .

- BVRT vs LECTURE:
  - en général, les indices sont faibles entre les gains réalisés au BVRT et ceux réalisés en vitesse calculée en mots/minute dans les textes BOUT DE CHIEN, RADIOO, LA TABLE...
  - encore une fois, ce n'est qu'en 3ème année que l'on trouve des indices positifs dans les trois groupes, et c'est encore le groupe témoin qui y obtient le plus haut indice, soit .356, ce qui, étant donné la faiblesse des autres indices, ne devrait pas être négligé dans l'analyse des résultats.

- BVRT vs SOUS-TEXTE 1:
  - la moitié des indices sont négatifs et tous sont faibles;
  - c'est en 6ème année que l'on ne trouve aucun indice négatif, dont le plus élevé n'est que de .123 .

- BVRT vs SOUS-TEXTE 2:
  - mêmes remarques que pour la catégorie précédente, avec un maximum, en 6ème année, de .145 .

- MT3S vs LECTURE:
  - indices faibles et beaucoup de négatifs, en général;
  - deux fois, en 3ème et en 6ème année, le groupe témoin présente des indices numériquement supérieurs aux autres groupes, soit respectivement .305 et .322 .

- MT3S vs SOUS-TEXTE 1:
  - indices faibles et négatifs, en général;
  - en 6ème année, les deux groupes obtiennent des indices positifs mais très faibles.

- MT3S vs SOUS-TEXTE 2:
  - indices faibles et positifs, en général.

- LECTURE vs SOUS-TEXTE 1 en 6ème année:
  - deux indices positifs mais faibles.

- LECTURE vs SOUS-TEXTE 2 en 6ème année:
  - même remarque que pour la catégorie suivante.

- SOUS-TEXTE 1 vs SOUS-TEXTE 2:
  - quelques indices à considérer, et quelques-uns assez intéressants, tous étant positifs et, sauf un (9ème, extension), supérieurs à tous ceux obtenus dans les autres catégories.

3. INTERPRETATION DES INDICES.

- Les gains en rendement perceptuel de formes géométriques spatialement organisées (BVRT) ou de groupes de symboles diversement orientés dans l'espace (MT 3S), ne semblent avoir aucune corrélation digne d'observation entre eux, ni avec les gains réalisés dans les rendements en vitesse calculée en mots/minute dans l'un quelconque des textes présentés aux populations touchées par la recherche.
- La perception de matériel non-significatif et celle de matériel lexique - ou le décodage proprement dit - ne sont donc pas inter-reliées lorsqu'on les stimule par de l'entraînement perceptuel systématique, ni même entre elles, en dehors de tout entraînement spécifique.
- Il ne semble pas y avoir non plus de tendances d'homogénéisation des groupes entraînés par le fait qu'ils sont l'objet d'un entraînement qui, ici, a duré deux semestres entiers.
- Il resterait sûrement à savoir si l'entraînement perceptuel doit durer plus longtemps, au cours de la scolarité d'un élève, pour lui donner des capacités de transférer son développement perceptuel sur ses habi-

letés de perception, en général, et surtout sur celles de décodage du matériel lexique en particulier.

- L'acte lexique étant une composante montée par l'éducation sur la maturation propre à chaque enfant, les rapports entre la perception du non-significatif et la perception du significatif ne peuvent s'établir de par la nature même de ces activités de perception, ni par un entraînement tel qu'il a été présenté aux sujets de l'expérimentation au cours de l'étape 3 de l'Opération-Lecture.
- Ces indices de corrélation entre la perception du non-significatif et celle du significatif laissent donc ouverte la question fondamentale de la nature même de l'acte lexique et des rapports entre la perception visuelle et le décodage. Fort heureusement, aucun indice négatif ne semble significatif, aucun n'étant inférieur à -.200.

- Même les gains réalisés, en 6ème année, en vitesse de lecture d'un texte de lecture genre "conte de fée" n'ont d'indice de corrélation "intéressant" avec les gains réalisés en vitesse de lecture des deux SOUS-TEXTES dont la longueur totale n'égale pas celle du premier texte lui-même. Cela laisse songeur, car s'il faut, en sus, impliquer le genre ou le style littéraire des textes présentés comme "tests de vitesse en lecture", la compréhension étant mesurée subséquemment, la définition opérationnelle de l'acte lexique pur s'élargit, ou sous un autre aspect, se rétrécit d'autant.

- Cette mise en cause des genres de textes à faire lire reçoit une intéressante corroboration à voir les indices de corrélation manifestés par les 6ème, 8ème et 9ème années qui ont passé les deux SOUS-TEXTES 1 et 2.
- Si l'on y trouve les indices les plus intéressants, il semble que ce ne soit pas dû au hasard des groupes, des niveaux scolaires ou des textes de lecture, mais à la conjonction de ces trois variables.

- Mais que viennent faire les programmes d'entraînement à la lecture rapide, suivis par les deux groupes expérimental et extension, dans les différences numériques des indices de corrélation présentés par les trois groupes touchés par la recherche? Peut-on les impliquer à fond, par exemple en 6ème année, où le groupe expérimental présente un indice de .699 alors que le groupe témoin en présente un de .390 ?

- Peut-on encore les impliquer en 8ème année, où les groupes extension et témoin obtiennent des indices fort semblables et assez élevés par rapport à celui que présente le groupe expérimental: respectivement .697 et .699 vs .496 ?

- Peut-on encore impliquer les programmes d'entraînement à la lecture rapide en 9ème année, où les groupes expérimental et témoin réalisent des indices intéressants et assez semblables, à l'encontre du faible indice présenté par le groupe extension?

- Quoi qu'il en soit, c'est ici la seule catégorie où les indices sont tous positifs et où la majorité des indices sont au-delà de .500 .

- Il y a donc présomption assez forte que les gains réalisés en vitesse de lecture des deux SOUS-TEXTES, de même longueur et présentés avec la même consigne "lire vite pour retenir des faits" et au cours de la même séance de testing, soient inter-reliés assez étroitement dans les cas des groupes présentant des indices dits "intéressants".

- Nous croyons que les trois variables dont nous venons de parler, et qui touchent les deux SOUS-TEXTES, pèsent beaucoup dans la balance de la signification des indices de corrélation que les différents groupes manifestent dans les gains réalisés en rendement de vitesse en lecture de ces deux SOUS-TEXTES.

- Si cette proposition s'avère réaliste, la conclusion à en tirer est que seule une batterie de plusieurs textes assez semblables peut nous donner un bilan de lecture d'un groupe d'élèves avec assez de validité

pour en tirer des "standards" de rendement en vitesse de lecture, comme l'ont fait les responsables de EDL pour chacun des niveaux scolaires, standards que nous avons utilisés volontairement comme références lors des interprétations des résultats aux tests de vitesse en lecture, et comparaison qui ne vaut qu'en autant que l'on considère les standards américains comme ayant été effectivement tirés de multiples expérimentations et sondages et que l'on considère également qu'il n'y a pas de contre-indication que l'on trouve approximativement les mêmes cotes standardisées si l'on bâtissait, au Québec, une batterie de tests valides et constants pour mesurer les capacités de lecture, en mots/minute, de populations représentatives non encore entraînées à quelque technique de lecture rapide que ce soit.

OPERATION-LECTURE

1968-1969

CONCLUSIONS

ωt

INTERPRETATION GLOBALE

OPERATION-LECTURE 1968-1969

INTERPRETATION GLOBALE ET CONCLUSIONS.

- Il n'y avait pas d'hypothèses opérationnelles au début de ce rapport, pour des raisons que nous allons exposer ici.

  Il n'aurait pas suffi, en effet, d'avancer que les deux groupes devant subir un entraînement ne présenteraient pas, en fin d'entraînement, de différences significatives entre eux, mais en présenteraient tous deux par rapport au groupe témoin.

  Etant donné la diversité des groupes, le nombre de mesures, les variations entre les populations et la représentativité non-scientifiquement garantie de nos échantillons, il aurait fallu traduire cette hypothèse de base en "comportements prévisibles" tenant compte de toutes les variables sus-mentionnées, pour chacun des groupes, chacun des niveaux scolaires, et pour chacune des mesures et sous-mesures qu'ils ont subies.

  Voilà pourquoi nous en sommes restés aux objectifs de l'expérimentation et de la recherche, et aussi pourquoi nous formulerons des interprétations et des conclusions à partir de ces objectifs.

- D'autre part, il nous faut juger ici de toute l'étape 3 de l'Opération-Lecture, et un regard d'ensemble risque de faire oublier des détails qui, pris un à un, pourraient paraître intéressants à d'autres yeux que les nôtres.

- Nous allons donc présenter tout d'abord une interprétation globale de l'étape 3, puis nous en tirerons les conclusions qui nous semblent s'imposer.

OBJECTIF 1.

- A toutes fins pratiques, l'objectif 1 a été atteint par deux façades, par l'étude des résultats bruts et comparés quant aux moyennes et quant aux gains, et par l'étude des indices de corrélation, par niveaux scolaires et par groupes, entre les gains réalisés aux tests de perception et ceux aux tests de vitesse en lecture.

- Les premières conclusions à en tirer sont que l'entraînement perceptuel, basé entre autres principes sur celui du stress perceptuel, a effectivement et significativement des influences positives sur les capacités de perception de formes géométriques et de symboles diversement orientés dans l'espace, telles que mesurées par les tests BVRT et MT 3S.

  De même, l'entraînement à la lecture rapide a, en maintes occasions, une influence également positive sur l'augmentation de la vitesse en lecture des textes qui ont été présentés à la population touchée par la recherche.

- Quant à leurs effets sur la compréhension, il semble qu'ils ne soient pas directs, mais qu'ils tiennent seulement, et d'une façon fort fragile, à la libération que l'entraînement perceptuel permet des liens des schèmes et habitudes de perception montés par l'enseignement de la lecture tel qu'il est pratiqué dans nos classes au Québec.

- Conclusion générale, donc, l'entraînement perceptuel est efficace en lui-même, mais il ne transfère pas, dans les cadres actuels de l'expérimentation, cadres matériels et temporels, sur les mécanismes de décodage et de compréhension du matériel écrit.

OBJECTIFS 2 et 3 .

- A la lumière des comparaisons entre les groupes expérimental et extension, l'on peut avancer que le programme-cadre d'entraînement perceptuel et d'entraînement à la lecture rapide a été, en de plus fréquentes occasions que le groupe extension par rapport au groupe expérimental, supérieur et plus efficace et sur la perception, et sur la vitesse et sur la compréhension en lecture.

- Cela est vrai:
  - au BVRT, en 1ère, 3ème, 8ème et 9ème;
  - au MT 3S, en 1ère, 8ème et 9ème;
  - en VITESSE de lecture, en 3ème, 4ème, et en 9ème .

- La supériorité du groupe extension sur le groupe expérimental se retrouve, par contre:
  - au BVRT, aucune fois;
  - au MT 3S, en 1ère;
  - en VITESSE de lecture, en 2ème et 8ème .

- En COMPREHENSION, en 8ème et 9ème (à deux reprises), le groupe expérimental réalise des gains significativement supérieurs au groupe extension, mais l'inverse ne se présente jamais.

- Il semble donc y avoir une légère supériorité d'efficacité du programme d'entraînement suivi par le groupe expérimental sur celui du groupe extension sur les capacités de perception et de rapidité de décodage et d'interprétation dans les tests présentés à la population touchée par la recherche.

- Cette légère supériorité n'existe donc que dans ces cadres et limites, conditions et variables.

CONCLUSIONS GENERALES sur L'ETAPE 3, OP-LECT 1968-1969.

- La solution finale à la problématique soulevée par le rationale de l'Opération-Lecture est loin d'être trouvée, mais nous sommes sûrs d'avoir pu, lors de cette étape, jeter un peu plus de lumière sur le vaste problème de la nature de la lecture, de son apprentissage, de son enseignement et de sa mesure.

- Il est certain que l'OPération-Lecture prend, avec cette troisième étape, une allure de plus en plus positive, en termes d'efficacité et de rentabilité. Mais si le meilleur est le pire ennemi du bien, il n'est pas dit que le bien assure le meilleur.

- Il faudra donc re-penser les modes d'approche de l'entraînement à la lecture rapide et efficace, selon les niveaux scolaires et, par conséquent, selon les degrés de maturation perceptuelle des sujets à entraîner.

- Non pas qu'il faille tout rejeter du passé de l'OPERATION-LECTURE, mais chercher toujours, chaque année, à améliorer techniques, appareils et matériel d'entraînement et de mesure.

- Pour cela, il nous semble devoir ici proposer ce qui suit:

  - que la responsabilité première et entière de l'Opération-Lecture passe à un organisme rattaché de près à l'IRP du Ministère de l'Education, pour que l'étude longitudinale des effets de l'entraînement perceptuel, des conditions de sa persistance et de son transfert sur les mécanismes de décodage du langage écrit, soit assurée pour les cinq ou six années à venir, avec un contrôle plus scientifique sur les variables, nombreuses et diverses, que les étapes antérieures et l'étape 3 elle-même ont mises en lumière.

- Cet "organisme" aurait pour politique de s'approcher le plus près possible de celle des auteurs des techniques, appareils et matériel de EDL, tant sur le rationale de l'entraînement à la lecture que sur les principes et conditions matérielles d'opérationalisation des programmes-cadres et des programmes-cycles de EDL.

- Tout cela ne se veut pour raison première que celle qui veut que lorsqu'on utilise des techniques liées à des appareils et à du matériel on en adopte aussi l'esprit qui a présidé à leur création, leur expérimentation et leur "programmation".

- Enfin, on ne peut pas impliquer le personnel enseignant dans des comparaisons d'activités et de programmes pédagogiques, sans faire référence à la préparation que les institutrices et professeurs engagés dans l'Opération-Lecture ont reçue avant de s'y engager. Tous les responsables du secteur expérimental dans la troisième étape 1968-1969 participaient à l'Opération-Lecture pour la seconde année consécutive. Ils ne pouvaient **pas** ne pas connaître le matériel, les appareils et les techniques d'entraînement mieux que ceux qui s'y aventuraient pour la première fois avec une préparation et des informations qui ne pouvaient pas valoir, ni en quantité ni en intensité d'imprégnation et de durée, celles que des stagiaires pouvaient avoir tirées des nombreux stages qu'ils avaient faits au CFRDLNE au cours des années scolaires 1967-68-69.

- Par conséquent, nombre de différences entre les groupes expérimental et extension pourraient peut-être mieux s'expliquer en termes de différence de préparation des responsables de l'entraînement, et cela remet en question le problème de la préparation des maîtres lorsqu'il s'agit d'expérimentation de techniques nouvelles à l'école.

OPERATION-LECTURE

RETROSPECTIVE

et

CONCLUSIONS GENERALES

de mai 1967 à septembre 1969

OPERATION-LECTURE

RETROSPECTIVE et CONCLUSIONS GENERALES.

L'Opération-Lecture a vécu, de mai 1967 à septembre 1969, trois étapes fort diverses en durée et en allure qui, par le fait même, se prêtent assez mal à être traitées d'un seul coup d'oeil rétrospectif.

Comme toute opération pédagogique de cette envergure, et telle qu'elle a été pensée par ses promoteurs, l'Opération-Lecture pouvait-elle permettre l'organisation et la réalisation d'une recherche scientifique dont les conclusions seraient valables pour l'ensemble du système scolaire du Québec?

Pour répondre à cette question d'importance, il nous faut dire que la structure même de l'Opération-Lecture mettait, dès le départ et tout au long des trois étapes qu'elle a vécues, les chercheurs responsables dans l'impossibilité absolue de faire jouer ou d'empêcher de jouer certains facteurs ou certaines variables qu'il leur aurait semblé nécessaire de faire jouer ou d'exclure de l'atmosphère générale de ce qu'ils auraient voulu être une véritable recherche pédagogique pour la rendre plus efficace et plus rentable.

Nous voulons parler, en premier lieu, du temps qu'il leur a été accordé, surtout pour la troisième étape, pour préparer et organiser un plan de recherche réaliste et scientifiquement établi et valide.

D'autre part, l'Opération-Lecture vivant des étapes d'une année scolaire à la fois, les chercheurs ne pouvaient pas espérer en faire une recherche longitudinale, permettant de résoudre des problèmes que l'Opération-Lecture soulevait foncièrement et dont la solution ne pouvait pas apparaître dans le court laps d'une année scolaire, ni d'une année de recherche à l'autre, lorsque la seconde année ne paraissait qu'hypothétique.

Nous voulons parler, également, de l'hétérogénéité des groupes d'élèves et des différences dans la formation des institutrices et des professeurs engagés dans l'expérimentation. Les chercheurs n'ont guère eu d'autonomie dans la sélection des uns et des autres, et le milieu scolaire lui-même, tel qu'il était organisé et administré dans le contexte 67-68-69 au Québec, ne permettait pas tellement de manipulations venant de l'extérieur, fût-ce pour rendre une recherche plus sérieuse et plus profitable.

Nous devons souligner aussi le manque profond de matériel d'entraînement dont tous nos groupes ont souffert au cours des deux dernières étapes, compte tenu de la longueur des périodes d'entraînement. Cela nous empêche de jeter un coup d'oeil critique valable sur le matériel, dans sa conception originale aux Etats-Unis, chez EDL, comme dans son adaptation au Québec francophone.

Cela ne nous empêche pas, cependant, de situer l'Opération-Lecture à sa véritable place, comme étant la première expérimentation d'une telle envergure et d'une telle importance dans l'histoire de la recherche pédagogique au Québec, tant pour l'originalité et la nouveauté de son approche, que pour ce qu'elle a permis de mettre en branle dans le domaine de la recherche, dans celui de l'enseignement et dans celui de la formation des maîtres, entre autres.

Mais il est quelques questions qu'il nous faut nous poser, en ce moment de rétrospective.

Les unes portent sur la rentabilité de l'Opération-Lecture, d'autres portent sur les modalités de sa survie ou de sa continuation, et d'autres portent sur la formation des maîtres qui pourraient être appelés à oeuvrer dans cette continuation. C'est dans cet ordre que nous les présentons ici, car elles nous paraissent fondamentales.

1. Les sommes dépensées pour faire fonctionner l'Opération-Lecture au cours de ces trois étapes l'ont-elles été à bon escient? toutes? en grande majorité?

2. Les objectifs que les responsables et les organisateurs se sont fixés ont-ils été atteints? tous? à quelle proportion?

3. L'Opération-Lecture doit-elle continuer? comme elle a été conçue au début? comme elle s'est peu à peu définie au cours des trois étapes? dans la forme qu'a prise l'extension en 1968-1969?

4. Quel organisme, quelle institution doit en prendre charge et responsabilité dans les années à venir?

5. Quelles modalités doit prendre l'Opération-Lecture, sur le plan "opérationnel"? Modalités d'entraînement perceptuel et d'entraînement à la lecture rapide et d'activités pédagogiques reliées ou relatives à la lecture efficace ... durée et fréquence et place de cet entraînement ou de cet enseignement dans l'éventail de la scolarisation possible actuelle au Québec...

6. Quelle formation doivent recevoir les institutrices et professeurs qui doivent s'en charger dans une école? Ne doivent-ils faire que cela? Seront-ils appelés - et donc formés en conséquence - à enseigner la lecture dans une école? A combien de classes et pour combien de séances par semaine, par semestre, par année? Y aura-t-il des superviseurs et des consultants en lecture dans nos écoles primaires et secondaires? Qui les formera?

Toutes ces questions, et de nombreuses autres encore qu'il faudra résoudre un jour, se posent à notre esprit au moment de faire la rétrospective globale de l'Opération-Lecture, dans les trois étapes qu'elle a vécues de mai 1967 à septembre 1969.

Pour en amorcer la solution, nous avons pensé présenter dans les pages qui suivent l'opinion du groupe de stagiaires qui ont oeuvré dans l'Opération-Lecture au niveau élémentaire depuis septembre 1967 jusqu'en juin 1969.

OPERATION-LECTURE

RETROSPECTIVE 67-68-69

Groupe des responsables à l'élémentaire.

POPULATION.

1. La rigidité d'un titulaire avec son groupe est très défavorable face à l'entraînement.
2. Avec un groupe nombreux, la discipline est plus facile durant l'entraînement perceptuel que durant les activités pédagogiques.
3. Avec des groupes nombreux, 25 et plus, les activités pédagogiques sont plus intéressantes, mais difficilement applicables.
4. Elèves plus intéressés si les activités pédagogiques sont bien préparées.
5. Seulement entraînement perceptuel = manque de motivation après un semestre.
6. Classes entraînées deux années consécutives avec le même matériel = écoeurement.
7. Dans la compilation, s'occuper du niveau socio-culturel, parfois plus élevé chez les classes témoins que chez les classes expérimentales.
8. Différences entre 67-68 et 68-69 dues aux activités pédagogiques.
9. Dans les maternelles, on note plus de rendement lorsqu'il y a plus de souplesse dans le programme d'entraînement perceptuel.

RECOMMANDATIONS:

1. Sensibiliser les principaux et les professeurs pour obtenir leur participation.
2. Que les titulaires de classe travaillent dans le même sens que le professeur de lecture.
3. Travailler le "savoir écouter" des élèves.

MATERIEL.

1. Manque de motivation causée par manque de matériel utilisable.
2. Textes lexicoscopiques trop longs et certains trop difficiles.
3. Au 2ème cycle de l'élémentaire, l'entraînement tachistoscopique semble atteindre un seuil, et une fois celui-ci atteint, l'entraînement semble nuire au reste des activités.
4. L'entraînement lexicoscopique arrive trop tard, tant dans les années qu'au cours d'une même année.

RECOMMANDATIONS:

1. Fabrication de matériel significatif pour permettre la transition entre le non-significatif et les textes.
2. Que l'entraînement perceptuel au tachistoscope se limite à 30 séances à raison de 3 fois par semaine + quelques périodes de renforcement au 2ème semestre.

ENTRAINEMENT PERCEPTUEL ET SES EFFETS.

1. Plus grande disponibilité face aux activités pédagogiques sauf dans classe active bien dirigée.

2. Amélioration: mémoire visuelle
   concentration
   attention
   rétention
   discrimination visuelle
   auto-évaluation
   identification des lettres de l'alphabet.

3. Barrage: développe la rapidité de discrimination, la rétention d'ensembles, la maîtrise de l'alphabet.

RECOMMANDATION.

Dans les exercices avec A.D., discriminer la même lettre dans les 5 parties pour en arriver à une bonne maîtrise de l'alphabet. Cet exercice s'adresse surtout aux élèves qui ne connaissent pas leurs lettres.

REACTIONS DES TITULAIRES.

1. Intérêt nouveau face aux problèmes de lecture.
2. L'Opération-Lecture a suscité des initiatives pédagogiques personnelles.
3. Les titulaires ont constaté l'existence d'un potentiel non-exploité surtout chez les petits de 1ère et de 2ème.
4. Découvertes d'activités variées autour d'un texte. Les titulaires constatent l'existence d'activités touchant les mécanismes d'apprentissage de la lecture.
5. Climat de confiance des titulaires face au professeur de lecture.
6. La présence des titulaires aux séances d'entraînement a eu des répercussions heureuses dans leurs méthodes de travail.

RECOMMANDATION.

Que les titulaires assistent désormais aux séances d'entraînement.

ASPECT PEDAGOGIQUE FACE AUX STAGIAIRES.

1. Plus grand éveil face aux problèmes de lecture.
   Comme conséquence, on réalise notre manque de formation.
2. Avec une formation plus adéquate, notre influence aurait été plus efficace auprès du personnel enseignant.
3. Eveil de notre esprit de recherche dans tout ce qui "embrasse" l'acte lexique.

RECOMMANDATION.

Formation urgente de professeurs spécialisés en lecture.

PROGRAMME-CADRE.

1. Directives apparemment trop variables d'un stage à l'autre.

2. Manque d'échanges puisque trop d'hétérogénéité dans l'application.

3. Les professeurs préfèrent évoluer à l'intérieur d'un programme-cadre. Cependant, dans l'application des nombreuses activités, nous croyons les avoir simplement effleurées et nous nous demandons s'il ne serait pas préférable d'en appliquer moins mais de les approfondir.

RECOMMANDATION.

Programme-cadre, mais stages plus fréquents.

LOCAL.

1. La grande majorité des locaux répondaient aux normes.
2. Le testing a dû parfois être fait dans un corridor.
3. Le rendement de l'enfant est influencé par la qualité du local.

RECOMMANDATION.

Que les normes touchant le local d'entraînement soient rigoureusement appliquées et exigées.

VALEUR DES MESURES.

1. Le R.V.R.T. N'ayant pas la compétence voulue, nous ne nous prononçons pas.
2. MT 3 s. On se pose de gros points d'interrogation, étant donné qu'il y a trop de variables dans les symboles.
3. PETIT BOUT DE CHIEN. La passation du test en septembre a demandé un travail ardu de la plupart des enfants, alors qu'en mai les problèmes ont été mineurs. Avec la méthode naturelle, toute une classe n'a pu lire le texte en septembre. Le questionnaire est à reviser. Le texte est trop long. Le caractère des lettres est un peu gros.
4. RAPIDO. Le texte convient aux élèves de 3ème année. Le questionnaire est à reviser. Pour 4ème, il est trop facile.
5. T.A.G. Texte bon comme longueur et intérêt. Quelques élèves avaient vu le film, ce qui a influencé la vitesse. Quant au questionnaire, il faudrait changer quelques questions.
6. ST 1 et 2 . Les élèves augmentent visiblement en compréhension. Des tests semblables, il en faudrait à tous les niveaux. C'est un test de valeur.

RECOMMANDATIONS.

1. Que tous les professeurs au Québec soient sensibilisés aux problèmes de la lecture. Que cette sensibilisation commence à l'Ecole Normale.
2. Qu'ils suivent des cours de phonétique et de diction.
3. Au niveau de chaque Commission Scolaire, qu'un superviseur compétent puisse aider les professeurs en lecture.
4. Bibliothèques organisées pour servir aux élèves.
5. Que l'extension Opération-Lecture fonctionne aux lumières de la recherche.
6. Que les titulaires puissent, par les recherches en cours, recevoir les lumières nécessaires les aidant à enseigner la lecture et non une méthode de lecture.

RECOMMANDATION DES RECOMMANDATIONS:

7. Que le rapport final et complet des 3 étapes de la recherche parvienne un jour à chaque stagiaire ! ! !

ont signé ce document:

MMES Fournier Thérèse, de Sillery,
Gauthier Françoise, de Chicoutimi,
Galarneau Gisèle, de Hull,

MLLES Daigle Gisèle, de Longueil
Fournier Léda, du Cap-de-la-Madeleine,
Hurd Louise, de Gatineau,
Lavoie Josette, de Chicoutimi,
Turcot Claire, de St-Constant,
Tanguay Francoise, de Trois-Rivières,

et M. Gendron Roland, de Beauharnois.

en juin 1969.

Que devons-nous retenir et commenter de ces constatations et recommandations, et qu'y pouvons-nous ajouter?

1. L'Opération-Lecture a une cote positive et à la hausse sur le marché pédagogique, dans certaines conditions qui la rendent désirable et rentable: variété du matériel, motivation assurée des élèves, collaboration des titulaires de classe, formation des responsables de l'entraînement et distribution réaliste de celui-ci dans l'année et dans un groupe d'années scolaires ou "niveau" ou cycle.

2. Le matériel de testing est encore à roder pour certains degrés scolaires, mais des formules commencent à se définir.

3. Le matériel d'entraînement au lexicoscope est grandement déficient et nécessite qu'on s'y intéresse vivement et rapidement.

4. Il reste encore à démontrer si l'entraînement persiste après un an ou deux, ou s'il faut le répéter, et combien de fois, et,d'une façon optimale, à quels niveaux scolaires de préférence, et à quel rythme?

5. Il reste encore à démontrer si des activités de lecture viennent heureusement compléter l'entraînement perceptuel et l'entraînement à la lecture rapide à l'aide des deux appareils utilisés dans l'Opération-Lecture actuellement, ou si de telles activités de lecture peuvent remplacer,et bénéfiquement, ces appareils et ce mode d'entraînement. Nos voisins du sud, et les initiateurs de la tachistoscopie et de la lexicoscopie chez EDL prétendent que les activités pédagogiques et l'entraînement avec machines sont complémentaires et inséparables. L'Opération-Lecture ne l'a pas encore démontré. Elle le doit.

6. Les stagiaires à l'élémentaire ont mis leur formation en cause. Ce problème est à relier à toute la politique qu'il faudrait mettre en branle relativement à la problématique soulevée par l'Opération-Lecture. Or, avons-nous

déjà proposé, il ne faudrait pas qu'adopter les appareils et une portion du matériel de EDL. Il faudrait en adopter aussi, et peut-être surtout et d'abord, l'esprit lui-même: rythme, durée, modalités d'entraînement, programmes-cadres, activités pédagogiques complémentaires, formation et fonction des maîtres à différents niveaux: professeurs, superviseurs, consultants, spécialistes ...

- Qui s'en chargerait alors?
- Nous avions proposé, dans les conclusions de l'étape 2, que, si les mêmes appareils et le même matériel devaient être utilisés dans des étapes ultérieures de recherche en lecture, l'organisme responsable soit rattaché de très près à l'I.R.P., et composé de représentants du secteur enseignement du français au Ministère de l'Education, d'autres du secteur recherche en pédagogie expérimentale au niveau universitaire, des responsables - organisateurs, chercheurs, professeurs - des recherches antérieures en Opération-Lecture, et de représentants du groupe EDL américain.

- Les professeurs engagés dans la recherche en lecture depuis deux ans en sont convaincus, la situation de la lecture dans nos classes primaires et secondaires le réclame, une intervention d'envergure, efficace et rentable, doit être lancée à la suite des expérimentations effectuées jusqu'ici.
- Si telle était la conclusion générale à tirer des trois étapes exposées ici, cette intervention devrait nécessairement porter, d'abord et avant tout, sur les techniques fondamentales de la lecture: décodage et compréhension.

- La lecture au Québec ne s'en sortira pas à moins.

Ont signé ce rapport,
au nom de l'équipe des professeurs engagés dans la recherche
Opération-Lecture depuis ses débuts,
et au nom de l'équipe du CERPLOE de la Faculté des Sciences
de l'Education de l'Université Laval,
formée de MM. Bélanger, Langevin et Nadeau, professeurs,
et de MM. Bernier, Laliberté et Plante, assistants,

Jean D. Bélanger, professeur

Claude Langevin, professeur

C. E. R. P. L. O. E.
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL

ce 20 octobre 1969.

Et copie en a été expédiée à:

M. Jean-Yves Drolet, doyen de la Faculté,
M. Raymond Beauchemin, directeur du Service Pédagogique à la FCSCQ,
M. Jean-Marie Joly, directeur de l'I.R.P. au Ministère de l'Education

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE.

BENTON, A.L., Test de Rétention Visuelle, Manuel d'utilisation, Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1963.

Visual Retention Test, Administration C: Norms for Children, Neurosensory Center Publication no. 124, 1967.

DAYHAW, L.T., Manuel de statistique, 2ème édition, Université d'Ottawa, 1963.

EDUCATIONAL DEVELOPMENT LABORATORIES, Huntington, N.Y., diverses plaquettes sur leurs appareils et sur le matériel d'entraînement perceptuel et à la lecture rapide et efficace, en majeure partie rééditées en 1966 et 1967, v.g. EDL Tach-X, EDL Controlled Reader, A Perceptual Training for Elementary and Secondary Schools,etc.

JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, vol. 61, Reading Research, feb. 1968, no. 6 .

RICHAUDEAU F. et CAUQUELIN M. et F., La lecture rapide, Bibliothèque Marabout, MS 102, 1969.